

## **Korkeakoulutettujen espoolaisäitien kouluvalintadiskurssit, niihin sisältyvät arvot ja arvoristiriidat**

---

**Eeva Rontu**  
**Pro gradu -tutkielma**  
**Koulutussosiologia ja -politiikka**  
**Käyttäytymistieteiden laitos**  
**Joulukuu 2016**  
**Ohjaajat Leila Pehkonen ja Sonja Kosunen**

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Käyttäytymistieteiden laitos
Tekijä – Författare – Author Eeva Rontu	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Korkeakoulutettujen espoolaisäitien kouluvalintadiskurssit, niihin sisältyvät arvot ja arvoristiriidat	
Oppiaine – Läroämne – Subject Koulutussosiologia ja -politiikka	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Leila Pehkonen (HY, käyttäytymistieteiden laitos), Sonja Kosunen (HY, käyttäytymistieteiden laitos)	Vuosi – År – Year 2016
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Suomessa kouluvalintaa ja yleisemminkin koulutuspolitiikkaa on tutkittu arvojen näkökulmasta hyvin vähän. Tässä tutkimuksessa kouluvalintaa tarkastellaan esimerkkinä yhteisen hyvän jakamisen ongelmasta yhteiskunnassa. Hypoteesina oli, että vanhempien kouluvalintapuheesta löytyisi yksilökeskeisten ja yhteisöllisten arvojen välisiä ristiriitoja. Kouluvalintapolitiikan on todettu edistävän koulujen oppilaspohjan, opetusryhmien ja oppimistulosten eriytymistä suurissa kaupungeissa, jopa niin, että yhteinen peruskoulu on lohkoutumassa rinnakkaisiin eriarvoistuihin koulupolkuihin. Suomalaisten arvoja koskevassa tutkimuksessa on havaittu arvorakenteen jännitteisyyden lisääntyneen 1990-luvulta 2000-luvulle koskien minän asemaa suhteessa muihin. Koska kouluvalinnan yhteydessä usein puhutaan ”rationaalisesta valinnasta”, tutkimuksessa pohditaan globaalia episteemistä hallintaa sekä arvojen yhteyttä käsitykseen rationaalisesta, missä hyödynnetään Max Weberin rationaalisuuskäsitteitä.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusaineisto koostui 10 teemahaastattelusta, jotka oli valmiiksi kerätty vuonna 2011 osana Helsingin ja Turun yliopiston Koulutussosiologian ja -politiikan tutkijaryhmän laajempaa PASC-(Parents and School Choice) -tutkimusta. Analyysimenetelmänä käytettiin haastattelujen diskurssianalyysia. Lausumien arvosisällön analyysissa käytettiin Shalom Schwartzin (1992) arvokehätyypittelyä, jonka hän esitti teoriassaan universaaleista inhimillisistä perusarvoista. Schwartzin luokittelun avulla voitiin tarkastella tähänastista monipuolisemmin arvoja ja niiden ristiriitoja mukaan lukien yhteisen ja yksilöllisen hyvän ulottuvuus.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Puheesta hahmottui viisi arvosisällöltään erilaista diskurssia: hyvinvointi-, turvallisuus-, menestys-, itsensä toteuttamis- sekä tasavertaisuusdiskurssi, joissa jokaisessa rakentui erilainen representaatio lähiyhteisöstä, koulujärjestelmästä ja vanhemmuudesta toimijuutena niiden leikkauspisteessä. Yksilökeskeisten ja yhteisöllisten arvojen jännite ilmeni menestys- ja tasavertaisuusdiskurssin välillä liittyen lisäksi turvallisuusdiskurssiin, jossa jotkut alueet ja koulut representoituivat levottomina vältettäväksi. Kokonaisuutena vanhemmat kannattivat yhteisen peruskoulun säilyttämistä, jolloin hyvinvointi-, itsensä toteuttamis- ja tasavertaisuusdiskursseissa ilmenevät arvot muodostavat harmonisimman pohjan koulutuspolitiikan suuntaa ajatellen.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>Kouluvalinta, koulutuspolitiikka, painotettu opetus, arvot, arvorationaalisuus, koulutuksellinen tasa-arvo</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <span style="float: right;">ethesis.helsinki.fi</span></p>	

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos – Institution – Department Department of Behavioural Sciences
Tekijä – Författare – Author Eeva Rontu	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Values and value conflicts in school choice discourses of highly educated mothers in the city of Espoo	
Oppiaine – Läroämne – Subject Sociology and politics of education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Leila Pehkonen (UH, Department of Behavioural Sciences), Sonja Kosunen (UH, Department of Behavioural Sciences)	Vuosi – År – Year 2016
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Aims.</i> There are only a few studies of values concerning school choice and educational policy in Finland. In this study school choice is being considered as an example of "commons problems". It was hypothesized that conflicts between values regarding public and private interest would be found in the speech of parents discussing their child's choice. According to recent studies, the school choice policy is found to bring about segregation of schools' student base and differentiation of schools' reputations and learning outcomes in big cities, even so that the Finnish comprehensive school is being sectioned into unequalizing parallel school tracks. Studies concerning Finnish values show a growing tension in Finnish value structure from the 1990s to the beginning of the 21st century. The tension applies to positioning of oneself with respect to others. Since it is common to speak about "rationality" regarding school choice, the notion of rationality and its connection to values as well as global epistemic governance is discussed, using Max Weber's concepts of rationality.</p> <p><i>Methods.</i> The research material consisted of 10 semi-structured theme interviews, which were collected in the year 2011 as a part of wider PASC (Parents and School Choice) research project by a sociology and politics of education research team at the University of Helsinki and Turku. The method used was the discourse analysis of transcribed interviews. The value content was analysed with the help of the circular typology of values, which Shalom Schwartz (1992) has presented in his theory of basic human values. The typology allowed more diverse scrutinizing of values and their conflicts than before, especially regarding the dimension of public and private interest.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Five discourses with different value content were found in the study: the wellbeing, security, success, self-actualization and equality discourses. Different representations of the nearby community, the Finnish school system and good parenting were constructed in each of them. The tension between values regarding public and private interest was found between the equality and success discourses, the latter often combined with the security discourse where some residential areas and schools were represented as restless and thus to be avoided. As a whole, the parents supported the retaining of the comprehensive school, hence the values found in wellbeing, self-actualization and equality discourses emerged as the most harmonious basis for educational policy in the future.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords School choice, educational policy, values, value rationality, equality of opportunity	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis <span style="float: right;">ethesis.helsinki.fi</span>	

## Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Kouluvalintatutkimuksen näkökulmia .....	4
2.1 Suhtautuminen tietoiseen toimijuuteen ja koulutuksen markkinoitumiseen...	5
2.2 Kouluvalinta yhteiskuntaluokkien erojen uusintamismekanismina.....	6
2.3 Kouluvalinta keskiluokan kilpailustrategiana.....	9
2.4 Yksilöllisen ja yhteisen hyvän dilemma .....	15
3 Suomalaiset arvot ja kouluvalinta .....	22
3.1 Arvot kulttuurien moraalijärjestelmissä .....	23
3.2 Schwartzin arvotypologia.....	26
3.3 Suomalaisten arvot .....	30
3.4 Arvojen muutospaineet ja arvojännitteet .....	33
3.4.1 Koulutuksellisen tasa-arvon muuttuvat tulkinnat .....	35
3.4.2 Koulutuspolitiikan globaali episteeminen hallinta .....	38
3.4.3 Diskursiiviset tekniikat hallinnan keinona .....	41
4 Arvot ja kouluvalinnan rationaalisuus .....	43
4.1 Yhteisön maailmankuva ja käsitykset rationaalisesta .....	44
4.1.1 ”Arvoneutraalius” .....	49
4.1.2 Kulttuurin näennäinen yksimielisyys arvoista.....	50
4.2 Koulutuksen arvottamisen yhteys koulutuksen tasa-arvotulkintoihin.....	53
4.2.1 Koulutuksen tuoma lisäarvo ja vaihtoarvo markkinoilla.....	53
4.2.2 Koulutuksen ja yksilön itseisarvo.....	55
4.3 Tiivistelmä.....	57
5 Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	59
6 Tutkimusaineisto .....	61
6.1 Tutkimusasetelma ja kuvaus haastateltavista.....	62
6.2 Aineiston litterointi ja anonymiteetin säilyttäminen .....	65
6.3 Taustatietoa Espoosta.....	66
6.4 Espoon kouluvalintamalli.....	69
6.5 Koulupolkuvalinnat tässä aineistossa .....	72

7 Diskurssianalyysi .....	75
7.1 Kielenkäytön funktionaalisuus ja representaatiot.....	76
7.2 Kielenkäytön ja kontekstien vuorovaikutus .....	78
7.3 Diskurssien hierarkia ja valtasuhteet .....	80
7.4 Analyysin kulku .....	81
7.4.1 Kouluvalintaperustelujen jäsentäminen.....	82
7.4.2 Perustelujen teemat ja lausumaryhmittymät.....	85
7.4.3 Lausumien arvoisällön analyysi.....	98
8 Tulokset .....	102
8.1 Hyvinvointidiskurssi .....	103
8.2 Turvallisuusdiskurssi.....	106
8.3 Menestysdiskurssi.....	111
8.4 Itsensä toteuttamiskurssi .....	116
8.5 Tasavertaisuusdiskurssi .....	119
8.6 Diskurssien suhteet: arvoharmoniat ja -ristiriidat.....	124
8.7 Diskurssien tuottamien representaatioiden merkitys.....	129
9 Tutkimuksen luotettavuus.....	131
10 Pohdinta .....	135
Lähteet .....	145
Sähköiset lähteet .....	151
Muut lähteet .....	152
Liitteet .....	152

## 1 Johdanto

Vanhemmilla on ollut Suomessa oikeus valita lapsensa koulu 1990-luvulta alkaen. Tämä liittyy yleiseen keskushallinnon hajauttamiskehitykseen, jossa kuntien itsehallintoa on vahvistettu. Peruskouluista 97 % on kuntien ylläpitämiä – perusopetus on siis Suomessa julkista palvelutuotantoa. Valtio ei kuitenkaan enää sääntele koulupiirejä, vaan kunnat saavat itse päättää kouluverkkonsa rakenteen sekä ohjata koulujaan profiloitumaan erilaisin painotuksin ja luomaan oppilaaksiottoon soveltuvuuskokeita. (Varjo 2011, 87.) Niin sanotun lähikouluperiaatteen (L 628/1998, 6 §) mukaan kunnan on osoitettava oppivelvolliselle koulu, jonne on mahdollisimman turvallinen ja lyhyt koulumatka. Vanhemmilla on kuitenkin oikeus halutessaan hakea lapselleen paikkaa myös muusta koulusta. (Varjo 2011, 93–94.)

Suomessa kouluvalinta liittyy painotetun opetuksen yleistymiseen ja valitsemiseen kaupunkien kouluissa (Seppänen 2004; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, 515). Vaikka kouluvalinta on urbaani ilmiö, se koskee huomattavaa osa peruskoululaisista. Vuoden 2014 lopussa Suomen kouluikäisistä 68 % asui kaupunkiseudulla, tulevista koululaisista eli pikkulapsista jopa 72 %, ja kaupungistumisen ennustetaan trendinä jatkuvan. (Tilastokeskus 2016). Kaupunkikunnista on muodostunut niiden omaksuman toimintapolitiikan mukaisesti erilaisia avoimempia tai suljetumpia kouluvalintatiloja, joista esimerkiksi Espoo edustaa kouluvalintoihin rohkaisevaa, paljon vaihtoehtoja tarjoavaa toimintatapaa (esim. Varjo, Kalalahti & Seppänen 2015). Painotetun opetuksen luokille haetaan kaupungeissa erillisin soveltuvuuskokein. Tuoreen tutkimuksen mukaan viidessä suuressa suomalaiskaupungissa keskimäärin kolmannes (32 %) yläkouluikäisistä opiskeli painotetussa opetuksessa (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, 515).

Kouluvalintaa perusteltiin Suomessa 1990-luvulla käytäntöön otettaessa neutraalisti yksilöllisempien oppimismahdollisuuksien tarjoamisella ja motivaation lisäämisellä eikä peruskoulujen tasoeroilla, kuten vaikka Britanniassa ja Yhdysvalloissa (Seppänen 2006, 74, 76). Vaikka julkilausuttuna tavoitteena on ollut lisätä yksilön valinnanmahdollisuuksia, valintoja näyttävät määrittävän eniten vanhempien koulutus ja yhteiskunnallinen asema. Kouluvalintapolitiikan oltua käytännössä kaksikymmentä vuotta kouluvalinnalla on havaittu Suomessa olevan yhteiskunnallista eriarvoisuutta lisääviä vaikutuksia. Kouluvalintapolitiikan on todettu edistävän koulujen oppilaspohjan ja opetusryhmien sekä oppimistulosten eriytymistä suurissa kaupungeissa (esim. Seppänen 2006; 2003; Jakku-

Sihvonen & Kuusela 2012; Kuusela 2012, 19; Rimpelä & Bernelius 2010) ja itse koulut polarisoituvat vastaavasti joko suosituiksi tai vältettäviksi (Bernelius 2013; Bernelius 2012, 38; Kosunen 2016; Seppänen 2006). Kehitys on samansuuntaista kuin jo aiemmin on havaittu angloamerikkalaisissa maissa ja Ranskassa (esim. Reay 1998, Raveaud & van Zanten 2007): korkeakoulutetut ylä- ja keskiluokkaan kuuluvat vanhemmat käyttävät tehokkaimmin koulutuksellisia strategioita, esimerkiksi juuri painotetun opetuksen valintaa, ja ovat tietoisempia eri mahdollisuuksista kuin alempiin sosioekonomisiin ryhmiin kuuluvat. (esim. Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015, 361). Uusimpien tutkimustulosten mukaan kaikille yhteinen peruskoulu on lohkoutumassa rinnakkaisiin eriarvoistuviin koulupolkuihin (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, 528).

Arvot suuntaavat ihmisten valintoja. Yhteiskunnan instituutiot, kuten koulujärjestelmä, ja niiden viralliset tavoitteet kertovat myös yhteiskunnassa vallitsevista arvoista (esim. Helkama 2015, 11). Kouluvalintaa on ilmiönä ollut olemassa ennenkin – ”ylimmillä yhteiskuntakerrostumilla on aina ollut omat koulutusväylänsä” (Seppänen 2006, 289) – mutta yleisenä suuntana suomalaisessa koulutuspolitiikassa on ollut eriarvoistavien käytäntöjen purkaminen, kuten yleisen oppivelvollisuuden säätäminen, rinnakkaiskoulujärjestelmän purkaminen ja tasokurssien poistaminen (Ahonen 2003). Suomalaiselle koulutuspolitiikalle on ollut ominaista voimakas sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon perinne (esim. Antikainen & Rinne 2012, 444).

Kouluvalintailmiö nykyisessä muodossaan on osa uusliberalistista markkinoitumismyönteistä koulutuspolitiikkaa, joka on levinnyt länsimaissa 1980-luvulta lähtien (Antikainen & Rinne 2012, 446–449). Mahdollisuuksien tasa-arvon perinteen rinnalle on noussut uusliberalistinen näkemys, jossa tasa-arvo määritellään valinnanvapaudeksi ja yksilön oikeudeksi toteuttaa omia kykyjään (esim. Kalalahti & Varjo 2012). Suomessa koulujen eriytyminen ei ole vielä edennyt kovin pitkälle eikä vanhempien valintoja tueta julkisilla koulujen paremmuuslistoilla. Koulutuksen tavoitteissa vallitsee kuitenkin tätä nykyä kasvava ristiriita yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien turvaamisen ja yksilöllisyyden huomioimisen välillä. Kaupunkikoulujen keskinäisen eriytymisen lisäksi Suomen voidaan nähdä nykyään olevan alueellisesti eriytyvässä suuriin kaupunkikuntiin, joilla vanhemmat voivat valita useista saman kunnan alueella sijaitsevista kouluista, ja

toisaalta maaseutualueisiin, joilla kamppaillaan koulun toiminnan jatkumisesta (Varjo 2011, 95; Armila 2016).

Suomessa kouluvalintaa on tutkittu arvojen näkökulmasta hyvin vähän. Yleisemminkin, vaikka Suomessa on laaja-alaista koulutuspolitiikan ja kasvatuksellisten tavoitteiden tutkimusta, niihin sisältyvien arvojen tutkimus on vähäistä (Ketovuori & Pihlaja 2016; Kärki 2015).

Useat kouluvalintatutkijat ovat havainneet, että enemmistö suomalaisista vanhemmista kannattaa ”riittävän hyvää koulua” (esim. Poikolainen 2011, 140; Kosunen 2014; Silmäri-Salo 2015; Seppänen, Kosunen, Vartiainen & Murto 2015, 197). Koska Suomessa koulutuksellisen tasa-arvon perinne on vahva ja mahdollisuuksien tasa-arvon voidaan katsoa kuuluvan jopa kansalliseen identiteettiin (Helkama 2015), voidaan olettaa, että omaa etua ajava valintakäyttäytyminen ei ole vanhemmille toimijoina itsestäänselvyys, vaan voi tuntua vieraalta tai aiheuttaa ainakin jossain määrin valinnan oikeutuksen ja vaikutusten pohdintaa.

Vanhemmat ilmaisevat tutkimuksissa erilaisia, ristiriitaisiakin toiveita suhteessa kouluun (esim. Oria ym. 2007, Raveaud & van Zanten 2007, Reay 2008, Swift 2003). Tästä heräsi kiinnostukseni tutkia kouluvalintaa arvojen näkökulmasta. Arvothan kertovat siitä, mitä pidetään toivottavana ja tavoiteltavana (esim. Helkama 2015, 8; Pohjanheimo 2005, 239). Ne kertovat yhteisössä vallitsevista normeista mutta myös muutossuunnista, koska vallitsevan arvojärjestelmän ohella on aina olemassa myös näille vastakkaisia arvoja, joita osa ihmisistä pitää tärkeinä. Arvot muuttuvat hyvin hitaasti mutta ne eivät ole loputtoman stabiileja. Ristiriidat kertovat arvoihin kohdistuvista muutospaineista. (Helkama 2009; Puohiniemi 2002.)

Tässä pro gradussa analysoin korkeakoulutettujen espoolaisäitien perusteluja lastensa yläkouluvalinnoille, perusteluista muodostuvia diskursseja sekä näihin sisältyviä arvoja ja arvoristiriitoja. Aineistoni koostuu 10 teemahaastattelusta, jotka oli valmiiksi kerätty vuonna 2011 osana Helsingin ja Turun yliopiston koulutussosiologian ja -politiikan tutkijaryhmän laajempaa PASC- (*Parents and School Choice*) -tutkimusta.

Käytän kouluvalintadiskursseihin sisältyvien arvojen analyysissa käsitteellisenä työkaluna Shalom Schwartzin (1992) arvokehätyypittelyä, jonka hän esittää teoriassaan universaaleista inhimillisistä perusarvoista. Olen kiinnostunut kouluvalinnasta esimerkkinä *yhteisen hyvän*



*jakamisen ongelmasta* (Stone 2012) yhteiskunnassa. Schwartzin typologian avulla voidaan tarkastella arvojen ristiriitoja, esimerkiksi juuri yhteisen ja yksilöllisen hyvän kannalta.

Koska kouluvalinnan yhteydessä usein puhutaan ”rationaalisesta valinnasta”, olen pitänyt tarpeellisena pohtia myös globaalia episteemistä hallintaa (Alasuutari 2013) sekä arvojen yhteyttä käsitykseen rationaalisesta ja, vielä laajemmin, yhteisössä vallitseviin maailmankuviin, missä hyödynnän Max Weberin käsitteitä (Kalberg 1980). Tutkielmani lopussa pohdin löytämieni diskurssien ja arvojen suhdetta tähänhetkiseen kouluvalintapolitiikkaan ja suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen. Suomalaisten arvoja koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että suomalaisten arvorakenteessa jännitteisyys on lisääntynyt 1990-luvulta 2000-luvulle tultaessa (Puohiniemi 2002).

Lähtökohtana tutkimukselleni on näkemys, että koulutuspolitiikan kehittämisessä olisi avuksi selkeämpi tietoisuus arvoristiriidoista: mitä suomalaiset pitävät koulujärjestelmänsä yhteiskunnallisina tavoitteina, ja tarkemmin, missä kohdin näkemykset jakautuvat ja ovat vaikeasti yhteen sovitettavissa. Suomalaisen koulun uudistamista ja päämääriä pohdittaessa keskitytään usein kysymään, millaista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan, mutta sen lisäksi olisi kysyttävä, millaisessa yhteiskunnassa haluamme tulevaisuudessa elää, millainen yhteiskunta on toivottava. Tältä pohjalta tulisi avoimesti etsiä yhteisiä nimittäjiä ja sovitella perusteltuja, kattavia yhteiskunnallisia ratkaisuja.

## **2 Kouluvalintatutkimuksen näkökulmia**

Tarkastelen seuraavassa kouluvalintatutkimuksessa vallitsevia teoreettisia suuntauksia ja tuon esiin näkemykset, joiden pohjalta oma kysymyksenasetteluni on muodostunut. Käsittelen aluksi rationaalisen toiminnan teorian ja kulttuurisen uusintamisen teorian ontologista suhtautumista toimijuuteen ja toisaalta yhteiskunnan markkinoitumiseen, joita kouluvalinta järjestelmänä ilmentää (2.1). Tämän jälkeen tarkennan tutkimusaineistoni taustalla olevaan kulttuurisen uusintamisen teoriaan (2.2) ja edelleen sen sisällä tehtyihin, yleensä markkinakriittisiin tutkimuksiin keskiluokan kouluvalinnoista (2.3). Lopuksi siirryn tarkastelemaan kouluvalintaa yhteisen ja yksilöllisen hyvän dilemmana. Tutkimuksissa on havaittu, etteivät vanhempien resurssit ja oman edun tavoittelu riitä selittämään perheiden kouluvalintoja, vaan esiin nousevat myös arvot valintaa ohjaavina tekijöinä, sekä vanhempien kokemat arvoristiriidat (2.4).

## 2.1 Suhtautuminen tietoiseen toimijuuteen ja koulutuksen markkinoitumiseen

Kansainvälisessä kouluvalintaa koskevassa tutkimuskirjallisuudessa argumentit jakautuvat kahteen tutkimusperinteeseen, rationaalisen toiminnan teoriaan ja kulttuurisen uusintamisen teoriaan. (Seppänen 2006, 100–101.) Rationaalisen toiminnan teorian mukaan yksilöt punnitsevat eri toimintavaihtoehtojen hyödyt sekä haitat ja valitsevat sitten tietoisesti kustannustehokkuudeltaan järkevimmän vaihtoehdon. Kulttuurisen uusintamisen teorian mukaan valinnat pohjautuvat pitkälti tiedostamattomiin tekijöihin, lähinnä yhteiskuntarakenteeseen, joka saa eritaustaiset henkilöt näkemään kustannukset ja hyödyt omista lähtökohdistaan käsin. (Seppänen 2006, 100–101, 104.)

Koulutuksen markkinoitumista pidetään toivottavana uusliberalistisessa ideologiassa, joka juuri sisältää ajatuksen markkinoista kenttänä, jolla omaa etuaan rationaalisesti tavoittelevat kuluttajat saavat palvelujen tarjoajat kilpailemaan keskenään, jolloin palvelut paranevat huonojen karsiutuessa ja lopputuloksena kaikki voittavat. Kouluvalintatutkimuksen bourdieulainen yhteiskunnallista uusintamista tarkasteleva valtavirta monissa maissa suhtautuu tähän kriittisesti (Seppänen 2006, 79).

Nihad Bunar (2010, 1–2) toteaa analyysissään, että kouluvalintapolitiikkaa koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa on nähtävissä kolme positiota sen mukaan, miten siinä lähestytään markkinoiden toimintaa: markkinasuuntautuneesti, markkinaskeptisesti vai ambivalentisti. Markkinoita pidetään yleisesti tekijänä, joka ratkaisee koulun kehityssuunnan tai hyväosaisten ja osattomien välisen kuilun levenemisen. (Bunar 2010, 2, 14.)

Yhteiskunnallista uusintamista tarkastelevassa markkinaskeptisessä tutkimusperinteessä yhteiskunnan luokkarakenteen nähdään perustuvan taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman jakautumiseen (esim. Bourdieu 1986; Seppänen 2006, 79). Se on tämänkin tutkimuksen alkulähtökohta, sillä PASC<sup>1</sup>-tutkimuksen aineistonkeruussa käytetty teemahaastattelurunko (liite 1) perustui muun muassa haastateltujen henkilöiden erilaisten resurssien ja niiden hyödyntämisen tarkasteluun. Tässä luokkien käytänteitä tarkastelevassa tutkimussuuntauksessa otetaan huomioon yksilötoimijuus ja luokka-asemien muotoutuminen mikrotason toiminnassa, jota yksittäiset kouluvalinnat ovat (Ball 2003).

---

<sup>1</sup> Helsingin ja Turun yliopiston koulutussosiologian ja -politiikan tutkijoiden Vanhemmat ja kouluvalinta (Parents and School Choice, PASC) -tutkimushanke, ks. luku 6.

Yhteiskuntajärjestelmän katsotaan tarjoavan luokkakäytännöille puitteet eli vallitsevan kouluvalintapolitiikan, johon vanhemmat toimijoina – yhteiskuntaluokkansa identiteetin, intressien ja näkemysten edustajina – osallistuvat. Tutkimuksessa koetetaan tavoittaa luokka-asemien jatkuva muodostuminen symbolisella tasolla sekä luokkien sisäinen erilaisuus, mistä ovat esimerkkinä vaikkapa yksityisellä ja julkisella sektorilla työskentelevien näkemyksissä havaitut erot (esim. van Zanten 2003).

Tutkimuksissa on siirrytty makrotasoisesta rakenteiden tarkastelusta kontekstisensitiivisempään suuntaan, tarkastelemaan miten yhteiskunnallinen uusintaminen tapahtuu eri aikoina, eri paikoissa ja erityyppisissä järjestelmissä (Gewirtz & Cribb 2010, 87). Bourdieulta vaikutteita saaneita yhteiskunnallisen uusintamisen teorioita on kritisoitu siitä, että niissä otetaan liian vähän huomioon toimijoiden ja heidän refleksiivisen ajattelunsa merkitystä (Gewirtz & Cribb 2010, 88). Nykyisessä kouluvalinnan tutkimuksessa tarkastellaankin valitsijoiden monitahoista identiteettiä, mikrotason valtasuhteita ja diskurssien merkitystä niiden rakentumisessa. (Gewirtz & Cribb 2010, 90.)

Kulttuurisen uusintamisen teoria ei kuitenkaan selitä, miksi jotkut yksilöt ja perheet toimivat ”taustansa vastaisesti”. Seppänen (2006, 104) huomauttaa, että yhdistämällä rationaalisen toiminnan teoriaa kulttuurisen uusintamisen näkökulmaan jotkut tutkijat ovat esittäneet, että rationaalisella strategisella ajattelulla ja toiminnalla perheet voivat pyrkiä muuttamaan habitustaan, preferenssivalikoimaansa tai vallitsevia olosuhteita. Tämä sai minut alkujaan pohtimaan, mitä itse asiassa on rationaalinen valinta, ja onko se aina pyrkimystä kilpailla muiden kanssa ja heitä vastaan. Seuraavassa käsittelen kuitenkin vielä lähemmin PASC-tutkimuksen taustana olevaa näkökulmaa.

## **2.2 Kouluvalinta yhteiskuntaluokkien erojen uusintamismekanismina**

Kouluvalinnan yhteiskuntakriittinen tutkimussuuntaus perustuu pitkälti Bourdieun teoriaan pääoman lajien uusintamisesta. Siinä kouluvalintapolitiikka siis nähdään yhtenä yhteiskunnallisia jakoja uusintavista mekanismeista. Koulun markkinoitumiseen suhtaudutaan skeptisesti (Bunar 2010), ja sen katsotaan leventävän yhteiskuntaluokkien välisiä eroja.

Pierre Bourdieu kehitti Marxin teoriaa taloudellisen pääoman kasautumisesta yhteiskunnallisen eriarvoisuuden perustana. Hänkin oli luokkateoreetikko siinä mielessä, että näki koulun tuottavan ja uusintavan sosiaalista kerrostuneisuutta. Hän kuitenkin katsoi, etteivät yhteiskuntaluokkien eturistiriidat koske vain taloudellista pääomaa. Toisin kuin marxilaisissa luokkateorioissa, Bourdieu katsoi, että eriarvoisuutta uusinnetaan symbolisessa muodossa koulun pedagogisten käytäntöjen sekä oppilaiden ja heidän perheidensä vuorovaikutuksessa. Artikkelissaan *Forms of Capital* (2004, alkup. 1986) hän esitti, ettei yhteiskunnan rakennetta ja toimintaa voi ymmärtää, jollei tarkastella pääoman kaikkia olomuotoja: paitsi taloudellista, myös kulttuurista ja sosiaalista pääomaa. Taloudellinen pääoma on hänen mukaansa kahden viimeksi mainitun perustalla, mutta verhotusti. (Bourdieu 2004, 15–16) Siksi kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma näyttävät luonnollisilta ja yhteiskunnallisiin eturistiriitoihin liittymättömiltä, esimerkiksi yksilön synnynnäiseltä lahjakkuudelta (Bourdieu 2004, 25). Meritokratian ideologia peittää näkyvistä yhteiskuntaluokkien valtasuhteet (Gewirtz & Cribb 2010, 46).

Kulttuurisen pääoman Bourdieu erotteli kolmeen ilmenemismuotoon. Se voi ruumiillistua yksilön olemuksessa ja mielenlaadussa, hänen habituksessaan, joka ilmenee tapoina, kulttuurissa arvostettujen objektien tuntemuksena, mieltymyksinä ja tyyleinä, niin sanottuna kultivoituneisuutena. Sen omaksumiseen kuluu aikaa, jolloin kaikilla ei ole samanlaista mahdollisuutta kerätä sitä. Siksi ruumiillistunut laaja kulttuurinen pääoma toimii symbolisena pääomana, jota ei tunnisteta taloudellisesta taustasta riippuvaiseksi vaan jota yhteiskunnassa pidetään yksilön kompetenssina, jonka harvinaisuusarvo takaa sen haltijalle erilaisia taloudellisia ja symbolisia etuja. (Bourdieu 2004, 17–18.) Kulttuurinen pääoma voi myös ilmetä erilaisina kulttuurisina objekteina, esim. taideteoksina, kirjallisuutena, erilaisina välineinä ja laitteina, joko niiden omistamisena tai kyvyssä hyödyntää, hallita ja ”kuluttaa” niitä, mikä edellyttää vastaavasti taloudellista tai ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa (Bourdieu 2004, 19–20). Kolmas ilmenemismuoto on institutionalisoitunut muoto akateemisina kvalifikaatioina. Vain muodollinen akateeminen tutkinto takaa kulttuuriselle pääomalle tietyn pysyvän arvon. Kulttuuriselle ja taloudelliselle pääomalle määrittyy myös tietty vaihtoarvo, kun eri tutkinnoille määritellään rahallinen arvo. (Bourdieu 2004, 20–21.)

Sosiaalinen pääoma puolestaan on jäsenyyttä erilaisissa verkostoissa, kuulumista (tiettyyn sukuun (aateluus tms.), tietyn koulun oppilaisiin, puolueeseen) sekä suhteita työelämässä. Tietyllä asuinalueella asuminen voi muodostaa sosiaalista pääomaa, samoin osallistuminen tiettyihin harrastuksiin (esim. golf, metsästys) tai tapahtumiin (juhlat, kampanjat,

seremoniat). Erilaisiin ryhmiin pääsy on rajattua ja edellyttää työtä, investoitua aikaa ja energiaa, eli myös taloudellista pääomaa. (Bourdieu 2004, 21–23.)

Pääoman muodot ovat keskenään vaihdettavissa; hyöty yhdellä pääoman alueella merkitsee kustannuksia (työaikaa ja energiaa) toisella. Perheellä on oltava aikaa kulttuurisen pääoman siirtämiseen tai toisaalta sosiaalisen pääoman ylläpitämiseen, mikä käytännössä edellyttää riittävää taloudellista pääomaa. (Bourdieu 2004, 24–25.)

Bourdieu esittää, että sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman merkitys on kasvanut sitä mukaa kuin taloudellista eriarvoisuutta on tasattu. Koska koulutusjärjestelmä on uusintamisen väline, joka voi peittää näkyvistä tämän funktion, sen merkitys kasvaa. Hyviin asemiin pääsemiseksi vaaditaan myös yhä tarkempia ja yhdenmukaisempia sosiaalisia kvalifikaatioita. (Bourdieu 2004, 26.)

Tätä tutkimusperinnettä on kritisoitu yksinkertaistamisesta ja yhteiskuntaryhmien essentialisoimisesta. Stephen Ball (2003, 5) jaottelee nykyisen yhteiskuntaluokkia koskevan tutkimuksen karkeasti kolmeen ryhmään: 1) luokkateoriat, joissa luokkia määritellään teoreettisesti; 2) luokka-analyysit, joissa selvitetään 'kuka kuuluu mihinkin' ja joita käytetään korrelaatio-, liikkuvuus- ja vertailututkimuksissa; sekä 3) luokkien käytäntöjen tutkiminen, esim. kuluttamista, työpaikkoja, epätasa-arvon kokemuksia ja yhteiskunnallista uusintamista koskevat tutkimukset. Ball tutkii itse luokkakäytäntöjä, ja lähestyy luokkaa ilmiönä, joka muodostuu sosiaalisissa suhteissa. Luokkaa ilmentävät identiteetti, elämäntyyli sekä tietty tapa nähdä sosiaalinen maailma ja suhteet siinä. Nämä muodostuvat kollektiivisen historian aikana ja omaksutaan yksilöhistorian aikana. Luokka on myös polku ajassa ja paikassa, luokka-asema ei ole välttämättä pysyvä; samalla luokka-asemalla voi olla erilainen historia. (Ball 2003, 6–7).

Kouluvalinnat ovat esimerkki yhteiskunnallisen uusintamisen mikrokäytännöistä. Ne ovat hetkiä, jolloin koulutuspoliittinen järjestelmä kutsuu vanhemmat mukaan poliittisiin käytäntöihin ”valitsijoina” tai ”kuluttajina”. Koulupolun siirtymävaiheissa yhteiskuntaluokkien resurssit otetaan käyttöön, ja identiteettiä, vastuuta ja tavoitteita koskevat asiat ovat näkyvillä. Näitä vaiheita ovat päivähoitojärjestelyt ennen kouluikää, siirtymät yläluokille ja toisen asteen koulutukseen sekä korkeakoulutusvalinnat. Näissä kohdin luokkien pääomat ja asemat ovat tekemisissä poliittisen järjestelmän kanssa, ja tulevat eri tavoin legitimoiduiksi. (Ball 2003, 3–4.)

Seppänen (2006, 95) toteaa, että tutkittaessa perheitä koulumarkkinoilla kaikki luokittelut ovat olleet implisiittisesti sävyltään positiivisempia puhuttaessa näille markkinoille aktiivisesti osallistuvista ja niistä tietoisista perheistä verrattuna perheisiin, joiden toimintaa ohjaavat muunlaiset arvot. Kriittisen näkökulman mukaan markkinamuotoinen koulutustarjonta vastaa hallitsevan yhteiskuntaryhmän ideaa sivistyksestä, ja markkinoille osallistuminen kuuluu niin ikään tämän ryhmän habitukseen, jolloin se näyttäytyy luonnollisena ja legitiiminä tapana toimia (Gewirtz ym. 1994, sit. Seppänen 2006, 97).

### 2.3 Kouluvalinta keskiluokan kilpailustrategiana

Miksi keskiluokkaan kuuluvien perheiden kouluvalinnat, joita omakin tutkimusaineistoni käsittelee, ovat kiinnostavia? Yhteiskuntaluokat tai -kerrostumat määräytyvät jatkuvissa materiaalisissa ja symbolisissa kamppailuissa. Luokkaan kuulumisen on jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohde, minkä vuoksi yhteiskuntaluokkia tai -ryhmiä käsitteinä ei tule käyttää kritiikittömästi. (Skeggs 2014, 34.) Symboliset strategiat ovat erityisen ratkaisevia keskiluokan asemien määrittelyssä, koska keskiluokan rajat ovat historiallisesti häilyvimmit ja epämääräisimmät (Bourdieu 1987, sit. Skeggs 2014, 34). Muutokset keskiluokan koossa kertovat koko yhteiskunnassa vallitsevista mahdollisuuksista ja yleisestä kehityssuunnasta.

Barbara Ehrenreich (1989) esittää, että keskiluokalle on ollut tyypillistä identifioituminen professioihin, ei siis vain ”työhön josta saa palkkaa”, vaan toimeen, johon liittyy tieteeseen, palveluihin, älyllisyyteen, luovuuteen, autonomiaan ja vastuuseen. Työväenluokan on täytynyt rahan vuoksi tehdä epämukavaa tai yksitoikkoista työtä ja löytää elämäänsä mielihyvän lähteitä muualta. Professioihin sen sijaan on liittynyt keskiluokalle tyypillinen työhedonismi, työstä nauttiminen. (Ehrenreich 1989, 260–261.) Tällaista työtä on suhteessa laajentuneeseen keskiluokkaan nykyään liian vähän tarjolla, ja kilpailu mielekkäistä työpaikoista, ”luovaan luokkaan” (Florida 2005) pääsemisestä, on kovaa. Koska keskiluokkainen asema ei periydy, vaan hankitaan kouluttautumalla (Ehrenreich 1989, 12), kouluvalinta näyttäytyy tästä näkökulmasta vanhempien keinona koettaa taata lapsilleen etulyöntiasema yhteiskunnallisessa kilpailussa. Esteet, jotka ennen kohtasivat vain työväenluokasta ponnistavia nuoria, ovat nykyään myös nuoren keskiluokan edessä. Vain ahkerimmat onnistuvat, heistäkään eivät kaikki. Tästä aiheutuu yhteiskunnallisen putoamisen pelko (*fear of falling*). (Ehrenreich 1989, 262.)

Suomalaista perhettä koskevassa keskustelussa 2000-luvun taitteessa oli havaittavissa familistinen käänne, jonka yksi pääpiirre on ollut puhe hyvästä vanhemmuudesta (Jallinoja 2006). Riitta Jallinoja puhuu keskiluokan dilemmasta, jonka ytimessä ovat edellä mainittu putoamisen pelko (Ehrenreich 1989) sekä ”hyvään vanhemmuuteen” liittyvä uusi luokkajako (Jallinoja 2006, 160). Kilpailu keskiluokan työpaikoista on koventunut, tehokkuusvaatimukset lisääntyneet ja työsuhteiden määräaikaisuus sekä akateeminen työttömyys ovat yleistyneet. Koulutus on välttämätön mutta yhä harvemmin riittävä yhteiskunnassa menestymisen tae. Perheet jakautuvat uudella tavalla kahteen luokkaan, ja uuden ylemmän luokan vanhemmat satsaavat lapsiinsa. Tämä moninainen ajallinen ja rahallinen lapsiin panostaminen, ”hyvä vanhemmuus”, on keino tai ainakin yritys kerätä omille lapsille resursseja ja sosiaalista pääomaa yhteiskunnallisessa kilpailussa pärjäämiseen. (Jallinoja 2006, 166, 171–172, 179.)

Tältä kannalta katsottuna kouluvalinnan yhteydessä on relevanttia pohtia eri valinnoista seuraavaa erilaisten pääomien vahvistumista ja niiden yhteyttä yhteiskunnassa vallitseviin luokka-asemiin sekä eriarvoisuuteen mahdollisuuksissa kartuttaa näitä pääomia.

Tähänastinen kouluvalintaa koskeva kriittinen tutkimus jakautuu Raveaudin ja van Zantenin (2006) mukaan metodologisesti yhtäältä enimmäkseen kvantitatiiviseen tutkimukseen, jossa keskitytään erilaisiin kouluvalintapolitiikkoihin sekä niiden eriyttäviin ja epätasa-arvoistaviin vaikutuksiin (Suomessa esim. Seppänen 2006), ja toisaalta pääosin kvalitatiiviseen, yksilöiden valintoja ja niiden paikallisia konteksteja koskevaan tutkimukseen (Suomessa esim. Koivuhovi 2012; Kosunen 2016, 2012; Poikolainen 2011; Silmäri-Salo 2015) (van Zanten 2006, 108). Suomalaisessa PASC-tutkimushankkeessa yhdistettiin tilastollinen ja laadullinen tutkimus (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, toim.). Kansainvälisiä vertailuja on esimerkiksi Chilen ja Suomen kouluvalintapolitiikoista (Seppänen, Carrasco, Kalalahti, Rinne & Simola, toim. 2015).

Agnès van Zanten on tutkinut keskiluokkaisten vanhempien yläkouluvalintoja pariisilaiskouluissa (2003) sekä vertaillut Pariisin ja Lontoon keskiluokkaisten vanhempien käsityksiä oppilasainekseltaan heterogeenisista kouluista ja niiden ongelmista (Raveaud & van Zanten 2007). Pariisilaisvanhempia koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että keskiluokka kokee koulutukselliset tavoitteensa uhanalaisiksi etnisesti ja sosioekonomisesti heterogeenisilla metropolialueilla. Huono-osaisista taustoista tulevien ja maahanmuuttajataustaisten suuri osuus oppilaista nähdään hidasteena keskiluokkaisten

lasten oppimiselle ja kehitykselle. (van Zanten 2003, 109.) Etenkin yksityisellä sektorilla työskentelevät vanhemmat korostivat kouluvalinnoissa koulun mainetta ja oppimistuloksia sekä hakivat lapsilleen paikkaa arvostetuista yksityiskouluista, vaikka se tarkoittaisi näille pidempää koulumatkaa. Heidän valinnoissaan korostuivat instrumentaaliset arvot (ks. kohta 2.4) (van Zanten 2003, 117). Julkisella sektorilla työskentelevät vanhemmat puolestaan valitsivat useammin valtion koulun, korostivat koulun hyvän ilmapiirin sekä lapsen onnellisuuden ja hyvinvoinnin tärkeyttä eli ekspressiivisiä arvoja (ks. kohta 2.4), ja suhtautuivat 'kosmopoliittisemmin' erilaisuuteen. Toisaalta he saattoivat tehdä välttämättömyydestä hyveen – julkisen sektorin palkat ovat pienempiä eivätkä välttämättä riittä kalliiden yksityiskoulujen kustannuksiin. Näiden vanhempien kulttuurinen pääoma kuitenkin salli kouluoppimisen mahdollisia puutteita kompensoivat toiminnot kuten erilaiset kulttuuriharrastukset, joilla pidetään yllä eroa alempiin yhteiskuntaryhmiin. (van Zanten 2003.)

Ensimmäisessä suomalaisessa kouluvalintaa koskevassa laajassa tutkimuksessa Piia Seppänen (2006, 2004) tarkasteli hakemusten virtoja kaupungeissa ja vertasi koulujen sosiaalista profiilia oppilasalueiden mukaan ja perheiden kouluvalintojen jälkeen. Tutkimus kattoi viisi kaupunkia (Helsinki, Espoo, Turku, Lahti ja Kuopio), ja siinä tarkasteltiin sekä perheiden toimia että uutta politiikkaa: julkisten koulumarkkinoiden olemassaoloa ja rakenteita sekä kouluvalintapolitiikan sosiaalisia vaikutuksia. Tutkimusaineistoina Seppänen käytti tilastotietoja yläasteelle hakeutuneesta ikäluokasta, postikyselyä sekä dokumenttiaineistoa kaupunkien toimintapolitiikasta (oppilasaluekartat, kouluvalintaoppaat).

Tutkimuksen tulokseksi tuli kuitenkin, että suomalaiset keskiluokkaiset perheet eivät pidä kouluvalintoja varsinaisesti yhteiskunnallisen kilpailun välineenä tai pyri tavoitehakisesti muuttamaan vallitsevaa perusopetusjärjestelmää. Suomessa vanhempien enemmistö on ainakin 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa tehdyjen mielipidemittausten mukaan pitänyt yhteiskuntaryhmien välisten erojen tasoittamista peruskoulun tavoitteena (Seppänen 2006, 301–302). Silti kouluvalinnan seurauksena koulujen oppilaspohjan sosioekonominen rakenne muuttuu. Kuten muissakin maissa tehdyissä tutkimuksissa, myös Suomessa valinta luo koulujen välille suosiohierarkian (suunta kohti kaupunkien keskustan vanhimpia oppikouluja, joissa on painotetun opetuksen luokkia, sekä lähiöiden uusimpia kouluja) ja eriyttää koulujen oppilaspohjaa. (Bernelius 2013; Kosunen 2016.)



Suomessa poliitikot ja viranhaltijat perustelivat kouluvalintapolitiikkaa koulutustarjonnan monipuolistamisella ja yksilöllisten mahdollisuuksien lisäämisellä (Seppänen 2006, 74–76), mutta tärkeämpää käytännössä näyttääkin olevan koulujen sosiaalinen profiloituminen. Tähän liittyy kuluttaminen: kulutus edellyttää tietoa hyödykkeiden sosiaalisesta ja kulttuurisesta arvosta, ja kulutusvalinnoilla voi erottautua muista. ”Kuluttamisprosessi on elämäntyylierojen ja sosiaalisten suhteiden rajaamista”. (Seppänen 2004, 301.)

Helsingin ja Turun yliopiston (sekä Chilen katolisen yliopiston) yhteisessä Vanhemmat ja kouluvalinta (Parents and School Choice, PASC) -tutkimushankkeessa sekä sitä edeltäneessä VAKOVA-hankkeessa kerätystä aineistosta on tehty useita tutkimuksia, joissa on syvennetty näkökulmaa vanhempien koulunvalintaan (esim. Poikolainen 2011; Seppänen, Rinne & Sairanen 2012; Koivuhovi 2012; Kosunen 2016; 2012; Silmäri-Salo 2015). Kouluvalintaa on tarkasteltu vertailemalla ilmiötä eri kaupungeissa (Helsinki, Vantaa, Espoo, Tampere, Turku) ja tutkimalla erityisesti keskiluokan valintakäyttäytymistä.

Sonja Kosunen (2012) tutki kriittisen diskurssianalyysin menetelmin korkeakoulutettujen vanhempien kouluvalintaa Vantaalla. Aineistona olivat yhdeksän muuhun kuin osoitettuun lähikouluun hakeneen kuudesluokkalaisen vanhemman teemahaastattelut. Oman tutkimukseni kohdekaupunkiin Espooseen verrattuna Vantaan koulumarkkinat ovat tiukasti säädeltyjä. Kosunen havaitsi kouluvalintadiskurssien olevan hyvin samankaltaisia kuin keskiluokkaisten äitien puhuvat kansainvälisissä tutkimuksissa. Hän löysi omasta aineistostaan keskiluokkaiseen ”putoamisen pelkoon” (Ehrenreich 1989) liittyvän lähikoulun välttämisdiskurssin, sekä varmistamisen diskurssin, johon liittyy halu saada lapsi johonkin parhaina pidetyistä kouluista parhaiden oppilaiden pariin, jotta tällä olisi mahdollisuus huippumenestykseen (Kosunen 2012, 13–16). Painotetun opetuksen valikoituneeseen oppilasryhmään pääseminen näyttäytyi näille äideille ikään kuin pakkona eikä pelkästään mahdollisuutena, vaikka suomalaisessa koulujärjestelmässä ei virallisesti ole oppilaitosten välisiä institutionaalisia reittejä (Kosunen 2012, 14).

Myöhemmässä espoolaisperheiden kouluvalintaa koskevassa laajemmassa tutkimuksessa Kosunen havaitsi, että kouluvalintojen eriytyminen on sidoksissa perheiden erilaisiin pääomiin. Lapsen kouluvalinnan optimoiminen paikoista kilpailtaessa liittyi siihen, että perhe hahmotti koululuokkien symbolisen järjestyksen ja omien pääomiensa muodostaman aseman paikallisessa sosiaalisessa kouluvalintatilassa. Tämä yhdistyneenä paikallisiin

oppilasvalikointikäytäntöihin saa eritaustaiset oppilaat ohjautumaan näennäisen luonnollisesti eri koulutusreiteille. (Kosunen 2016.)

Jaana Poikolaisen (2011) tutkimuksessa enemmistö vantaalaisvanhemmista oli tyytyväisiä kaupungin osoittamaan lähikouluun sekä kouluvalintamahdollisuuksiin. Poikolainen tutki ”sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman hallinnan perspektiivistä” millaisista subjektipositioista vanhemmat tekevät kouluvalintoja, millaisia diskursseja he tällöin käyttävät, mitä merkitystä heidän sosiaalisilla ja kulttuurisilla resursseillaan on suhteessa positioihin sekä mitä vaikutuksia paikallisella kouluvalintapolitiikalla on heidän näkemyksiinsä ja toimintaansa (Poikolainen 2011, 132, 134). Vanhempien resurssisidonnaisia subjektipositioita löytyi kolme. *Perinteisten* (n = 30) puheessa korostui peruskoulu kansalaisvelvollisuutena -diskurssi, ja heistä puolella oli jonkin verran tai paljon resursseja, kuten tietoa kouluvalinnasta sekä verkostoja, joita he eivät kuitenkaan hyödyntäneet vaan he valitsivat osoitetun lähikoulun. *Harkitsijat* (n = 31) olivat toinen positioyhmä, ja heistä kaikilla oli joko sosiaalisia tai sekä sosiaalisia että kulttuurisia resursseja, joita he käyttivät vaihtelevasti, mutta enemmistö silti valitsi osoitetun lähikoulun. Heidän puheessa korostui parentokratia-diskurssi, jossa painotetaan enemmän vanhempien aktiivisuuden merkitystä koulutuksessa kuin lapsen tiettyjä kykyjä ja taitoja. Kolmannen positioyhmän muodostivat *määrätietoiset* (n = 15), joiden puheelle oli ominaista kuluttajadiskurssi. He korostivat lasta yksilönä, jolle halutaan erityisiä tietoja tai taitoja, meriittejä, joilla tämä menestyisi kilpailuyhteiskunnassa. (Poikolainen 2011, 136–140).

Omasta arvoja tarkastelevasta näkökulmastani kiinnostava on tutkimushavainto, että vanhemmat voivat käyttää samanlaisia pääomia eri tavoin. Resurssit mutta myös niiden käyttö vaihtelivat positioittain. (Poikolainen 2011, 134, 136.) Osa runsaasti resursseja omaavista perheistä ei osallistunut kouluvalintapeliin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkasteltu arvoja, mutta todettiin, että ”valinta ei suinkaan ole aina rationaalisen päättelyn tulos, vaan päätöksenteossa nojataan myös emotioihin” (Poikolainen 2011, 141).

Poikolaisen havainnot jättävät avoimeksi vanhempien arvojen merkityksen valinnoissa. Voitaisiin myös hypotesina ajatella, että osa kouluvalintapeliin osallistumattomista ei hyväksy markkinoiden kenttää. Bourdieun mukaan osallistuminen edellyttää kentän hyväksymistä ja sen arvostamista (Bourdieu & Wacquant 1995). Voitaisiin ajatella, ettei kyse ole siitä, etteivät vanhemmat arvostaisi koulutusta vaan että he eivät syystä tai toisesta arvosta nimenomaan kilpailullisia koulumarkkinoita.

Satu Koivuhovi tutki espoolaisvanhempien yläkouluvalintoja kyselylomakeaineiston (n = 441) avulla ja havaitsi, että taustatekijöistä vanhempien koulutustaso vaikuttaa vahvimmin siihen, valitseeko lapsi painotetun opetuksen vai tavallisen luokan. Korkeakoulutettujen vanhempien perheissä painotettua opetusta valitaan eniten, kuten monissa muissakin tutkimuksissa on todettu. (Koivuhovi 2012, 97.) Kouluvalinta on samalla vahvasti arvovalinta. ”Erilaisten arvomaailmojen voi katsoa selittävän paljon niin työväenluokan ja keskiluokan välisiä kuin keskiluokan sisäisiä eroja kouluvalinnassa.” (Koivuhovi 2012, 27, 33.) Tuloksissa ilmeni viitteitä koulutusta koskevien asenteiden ja kouluvalinnan yhteyksistä. Lähikoulun tavallisen luokan valinneiden lasten vanhemmat olivat useammin vähemmän koulutettuja ja heidän valintaperusteluissaan esiintyi yhtäläisen opetuksen kannattamista sekä kilpailun ja kouluvalintojen vastustamista. Vastaavasti lähikoulun painotetun opetuksen valinneiden vanhemmat olivat useammin korkeakoulutettuja ja heidän perusteluissaan ilmeni samoja asenteita kuin edellä mainituilla. Kauempana sijaitsevan koulun valinneista korkeakoulutetut vanhemmat ilmaisivat eniten hyväksyntää kilpailua ja opetuksen yksilöllisyyttä kohtaan, kun taas vähemmän koulutetut vanhemmat ilmensivät ristiriitaa valinnan ja asenteidensa välillä. (Koivuhovi 2012, 97.)

Turussa kouluvalintapolitiikan seurauksena enää alle puolet (46 %) ikäluokasta aloittaa yläkoulun asuinalueensa koulussa tavallisella yleisluokalla. 20 % valikoituu oman oppilasalueensa painotetun opetuksen luokalle ja 21 % muun alueen painotetun opetuksen luokalle, ja loput muun alueen yleisopetusluokalle. Kouluvalinnasta voidaan katsoa tulleen merkittävä peruskouluja ja peruskoulutuksen reittejä eriyttävä tekijä. Reitit eriytyvät aikaisimmillaan jo ensimmäiseltä luokalta kielivalinnan seurauksena. Oppilaaksioton kriteerit ovat hyvin vaihtelevia. Tutkijat päättelivät, että yhtenäisen peruskoulun julkisivun taustalle on muotoutunut valikointimekanismeja ja suljettuja reittejä, joita virallisesti ei ole. Kilpailuun halutuimmista koulupaikoista osallistuvat erityisesti ne keskiluokkaiset perheet, joissa vanhemmilla on halua ja taitoa ”pitkäjänteiseen koulupelaamiseen” (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 25, 29–30).

PASC-tutkimuksen tulokset osoittivat, että suomalaiset keskiluokkaan kuuluvat vanhemmat haluavat taata lapsilleen hyvät mahdollisuudet elämässä, ja jos tietyn koulun tai painotetun opetuksen valinta näyttää takaavan sen paremmin kuin osoitetun lähikoulun yleisluokka, heistä merkittävä osa käyttää valintaoikeuttaan. Eniten painotetun opetuksen valintoihin osallistuvat korkeimmin koulutetut ja ylemmissä professioammateissa toimivat.

Keskiluokan ylempään kerrostumaan kuuluvat myös valitsevat muita useammin suosiohierarkian yläpään kouluja. (Rinne, Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2015, 430).

Vaikka keskiluokka hyödyntää eniten kouluvalintamahdollisuuksia, on asenteissa sen sisällä kuitenkin ammattialoittain ilmeneviä eroja. Useammin yksityisellä sektorilla toimivat teknokraatit eli luonnontieteen, tekniikan, liike-elämän, hallinnon ja tv-tekniikan ammattilaiset kannattivat vahvemmin valintoja ja varsinkin ylemmissä asemissa toimivat myös koulutuksen kilpailullisuutta. Sen sijaan useammin julkisella sektorilla toimivat sosiaali-kulttuurialan ammattilaiset suhtautuivat torjuvammin ja varauksella kouluvalintojen vapauttamiseen ja opetusjärjestelyjen erilaistumiseen, eli kannattivat yhdenmukaista, mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavaa peruskoulua. (Rinne, Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2015, 427–431.)

## 2.4 Yksilöllisen ja yhteisen hyvän dilemma

Vanhemmat ja kouluvalinta (PASC) -tutkimus kokonaisuutena osoitti, että kaikille yhtäläinen peruskoulu on kaupungeissa lohkoutumassa, mutta selkeä enemmistö kaupunkilaisvanhemmista toivoo vakaasti, ettei näin tapahtuisi (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015).

Brittiläistä koulujärjestelmää tutkinut Swift (2003) pohtii vanhempien kannalta kysymystä, mitä tehdä, kun kannattaa yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja mahdollisuuksien tasa-arvoa, mutta samanaikaisesti haluaa parasta omalle lapselleen. Koulutus on monimutkainen hyvä. Yksityiskoulusta maksavien vanhempien on ajateltava, että heidän lapsensa saavat sieltä jotain parempaa kuin valtion tarjoamasta ilmaisesta koulutuksesta. Omalle lapselle voidaan tavoitella vertaisryhmää, joka parantaa hänen oppimistuloksiaan, tai koulutuksellista sisältöä ja resursseja, joita julkinen sektori ei pysty tarjoamaan. Joka tapauksessa valitessaan yksityisen koulun vanhemmat tulevat ostaneeksi lapselleen etuaseman, mikä ei ole myöhempiin yhteiskunnallisiin asemiin sijoittumisen kannalta välttämättä oikeudenmukaista eikä tehokasta. (Swift 2003, 21–25).

Oikeus valita liittyy klassiseen liberalismiin, mutta valinnalla on muitakin funktioita kuin omien poliittisten oikeuksien käyttäminen. Valitseminen liittyy kiinteästi luokkaidentiteetin ilmaisuun tai tuottamiseen. Identiteetti rakentuu ajan kuluessa tehtyjen valintojen pohjalta.

(Ball 2006, 212.) Arvot puolestaan ohjaavat valintoja, ja valintojen kautta arvot tulevat näkyviin (Pohjanheimo 2005, 239). Arvoilla on muun muassa ekspressiivinen merkitys; ne kertovat, millaisena persoonana ja mihin ryhmiin identifioituvana henkilö haluaa itsensä nähdä ja tulla nähdyksi (Pohjanheimo 2005, 239–240).

Myös käsitykset siitä, mikä on hyvää lapselle, kiinnittyvät sosiaalisiin ryhmiin ja yhteisiin arvoihin. Osa vanhemmista uskoo lapsensa minuuden toteutuvan vain heidän valitsemassaan eksklusiivisessa koulutusympäristössä. Toiset taas haluavat lapsensa minuuden kehittyvän sosiaalisen monimuotoisuuden keskellä, jolloin valinnanmahdollisuudet ovat tavallaan laajempia mutta koulun haluttaisiin olevan yhtäläinen kaikille. Joillakin vanhemmilla yksityiset periaatteet ja sosiaalinen identiteetti liittyvät koherentisti toisiinsa, ja vallitsevat poliittiset mallit vahvistavat heidän käsityksiään, jolloin heille on selvää, mitä on olla hyvä vanhempi. Toiset kokevat sosiaalisen identiteettinsä ja omat arvonsa ristiriitaisiksi, ja saattavat tuntea olevansa esimerkiksi ”hyviä vanhempia mutta huonoja kansalaisia”. (Ball 2006, 212–213.)

Kouluvalintaa on tutkittu arvonäkökulmasta hyvin vähän, varsinkaan yhteisen ja yksilöllisen hyvän dilemman kannalta, joksi hyvän vanhemman ja hyvän kansalaisen dilemmaa mieluummin nimitän. Stephen Ball kiinnittää huomiota siihen, että vanhempien kouluvalintaa koskevassa tutkimuskirjallisuudessa ei käsitellä vanhempien arvoja ja periaatteita, tai ainakin niiden käsittely on hyvin marginaalista. Tutkimus on ikään kuin vankina samassa rationaalista kuluttajuutta korostavassa diskurssissa, jota se yrittää selittää. (Ball 2006, 198.)

Vallitsevalla politiikalla on voimakas vaikutus kouluvalintaan. Se tarjoaa institutionaaliset järjestelyt, joiden vuoksi jotkut käytännöt ovat mahdollisia ja toiset eivät. Vallitsevaan politiikkaan sisältyy arvo- ja ideadiskursseja siitä, mikä on hyvää ja toimivaa, ja vaikka tästä on aina myös erimielisyyttä, vallitsevia diskursseja ja käytäntöjä on vaikea vastustaa (Raveaud & van Zanten 2007, 108). Kuten jo luvussa 2.2. todettiin, hallitsevan ryhmän habitukseen kuuluu koulutustarjonnan markkinamuotoisuuden hyödyntäminen, joka näyttäytyy täten luonnollisena ja asiantuntevana toimintana (Gewirtz ym. 1994, 26, sit. Seppänen 2006, 97), ja jopa kouluvalintatutkimuksissa perheiden toimia tarkasteltaessa markkinoiden tiedostajista ja hyödyntäjistä puhutaan myönteisempään sävyyn (esim. aktiiviset, valppaat, kyvykkäät) kuin niistä, jotka syystä tai toisesta eivät osallistu niille (esim. passiiviset, voimattomat, kiinnittymättömät) (Seppänen 2006, 95–97).

Kouluvalintaa koskevat teorit jakautuvat arvoja koskevilta oletuksiltaan pitkälti kahteen ryhmään. Kouluvalintapolitiikkaa puoltavissa näkemyksissä vanhemmat nähdään rationaalisina valitsijoina, jotka arvioivat ja vertailevat koulujen laatua tai lapsen kiinnostuksen kohteiden mukaista koulutustarjontaa. Taustalla on rationaalisen toiminnan teoria. (Seppänen 2006, 100.) Tällaisen toiminnan katsotaan olevan ”arvovapaata”; henkilö punnitsee eri mahdollisuuksien hyödyt ja haitat, ja valitsee päämääränsä perusteella tietoisesti järkevimmän vaihtoehdon. Bourdieulaisten kulttuurisen uusintamisen teorian kannattajat taas katsovat, että valinnat ovat pitkälti tulosta tiedostamattomista prosesseista, joissa keskeistä on intuitio, tunne, kokemus siitä, että tietty koulu on itsen kaltaisia varten. (Seppänen 2006, 101.) Kulttuurisen uusintamisen näkökulmasta kouluvalinnat määräytyvät vahvasti vanhempien taustan mukaan. Tässä näkemyksessä oletetaan, että oman alakulttuurin arvot voivat olla valintaa ohjaavien, preferenssejä suuntaavien tiedostamattomien tekijöiden joukossa. (Seppänen 2006, 101, 204.)

Näissä molemmissa tutkimusnäkökulmissa arvoja käsitellään jossain määrin puutteellisesti. Rationaalisen toiminnan teorioissa keskitytään instrumentaaliin ja ekspressiivisiin arvoihin, jotka ovat yksilökeskeisiä. Kulttuurisen uusintamisen näkökulmassa oletetaan, että yhteiskunnan rakenteet sanelevat arvot, vaikka teorian isä Bourdieu itse piti yksilöä kykeneväisenä reflektioon (ks. tarkemmin 4.1.2).

Sosiaalipsykologisen tutkimuksen mukaan arvot voivat olla tiedostettuja eivätkä ne kaikki liity yksilön etuun. Klaus Helkaman mukaan individualistisissa yhteiskunnissa normit ohjaavat vähemmän toimintaa, jolloin yksilö joutuu tekemään henkilökohtaisia arvovalintoja. Tutkimuksissa on myös havaittu, että ihmiselle tärkeiden arvojen aktivointi saa hänet toimimaan niiden mukaisesti. (Helkama 2009, 49–50.) Puohiniemen mukaan arvot otetaan käyttöön yhteiskunnan ollessa muutoksessa. Uudenlaisissa tilanteissa valintoja ei voi tehdä rutiininomaisesti, jolloin arvot otetaan avuksi. (Puohiniemi 2002, 119–120.)

Muutamissa Englannissa ja Ranskassa tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että osa vanhemmista kokee ahdistavaksi ristiriidan tasa-arvoisuusnäkemystensä ja oman lapsen etua tavoittelevan toimintansa välillä, etenkin kun he tiedostavat koulujen kärjistyvät erot (Oría ym. 2007; Raveaud & van Zanten 2007; Reay 2008). Nämä markkinakriittiset tutkimukset ovat olleet sysäyksenä omalle tutkimusnäkökulmalleni.

Angela Oría ym. (2007) tutkivat lontoolaisten keskiluokkaisten vanhempien kohtaamia kouluvalintaan liittyviä eettisiä kysymyksiä. He jakoivat arvojen refleksiivisen pohdinnan politiikan filosofi Thomas Nagelin (1995, sit. Oría ym. 2007) tavoin yleiseen ja yksityiseen näkökulmaan (*the impersonal/personal standpoint*). Yleisessä näkökulmassa painottuu yhteinen hyvä ja toisten tarpeilla nähdään olevan yhtä paljon merkitystä kuin omilla. Vastaavasti yksityisessä näkökulmassa korostetaan omien lasten ja oman perheen tarpeita. Vanhemmilla näytti vallitsevan koulutuspolitiikasta kaksi erilaista näkemystä: yhteisöllisyyttä ja sosiaalista monimuotoisuutta korostava, jossa kaikkien koulujen toivotaan olevan samanlaisia, sekä individualisoitunut, epäsosiaalisuutta ja kilpailua korostava, jossa jokainen tavoittelee pääsyä parhaaseen kouluun. (Oría ym. 2007, 93.)

Tutkijat totesivat, että koulutuspoliittinen konteksti Britanniassa ja Ranskassa ei ota molempia näkemyksiä tasapuolisesti huomioon. Koulutuspolitiikka, johon sisältyy vanhempien kouluvalinta, kilpailu oppilaspaikeista, koulujen paremmuuslistaukset sekä koulujen erikoistuminen ja erilaistuminen, luo eettisen viitekehyksen, joka rohkaisee painottamaan yksityistä näkökulmaa. Yleisluonteista eettistä näkökulmaa painottavat vanhemmat joutuvat arvojensa vastaisesti valitsemaan. (Oría ym. 2007.)

Maroussia Raveaud ja Agnès van Zanten (2007) tutkivat pariisilaisten keskiluokkaisten vanhempien kouluvalintaan liittyviä arvoja. He erottivat analyyttisesti kahdentyyppiset arvot: yksityiset (*personal values*), joihin liittyi käsitys velvollisuuksista itseä ja lähipiiriä kohtaan, sekä yleiset arvot (*impersonal values*), jotka liittyivät käsityksiin velvollisuuksista kaikkia muita ihmisiä kohtaan. Jako perustui Nagelin teoksessa *Equality and partiality* (1991) esittämiin ihmisen eettisen ajattelun näkökulmiin. Raveaud ja van Zanten sisällyttivät yksityisiin arvoihin ne, joihin kouluvalintatutkimuksessa useimmin viitataan: instrumentaaliset arvot – käsitys koulutuksen vaihtoarvosta (menestys, hyvät arvosanat, mahdollisuudet työmarkkinoilla) – sekä ekspressiiviset arvot, joissa pidetään tärkeänä mukavaa koulukokemusta ja koulun ilmapiiriä, sekä lisäksi refleksiiviset arvot, joissa korostetaan koulun merkitystä älylliselle kehitykselle sekä kriittiselle pohdinnalle ja toiminnalle. Yleisillä arvoilla, jotka liittyvät velvollisuuksiin toisia kohtaan, tarkoitettiin käsityksiä tasa-arvosta (mahdollisuuksien ja tulosten tasa-arvo, oikeudenmukaisuus) sekä integraatiosta (suhteessa ”toisiin” kuten erityisoppilaisiin, maahanmuuttajataustaisiin ja eri sosioekonomisesta taustasta tuleviin). (Raveaud & van Zanten 2007, 110.)

Raveaud ja van Zanten (2007, 110) huomauttavat, että analysoitaessa kouluvalintoja erilaisten resurssien ja käytettyjen strategioiden kannalta taustahypoteesina on yleensä klassisen talousteorian käsitys omaa etuaan ajavasta rationaalisesta valitsijasta, ja oletetaan myös, että perheet eroavat toisistaan vain käytettävissä olevien resurssiensa osalta (esim. *skilled/semi-skilled/disconnected choosers*, Gewirtz 1995; sit. Koivuhovi 2012, 403–404). Perheiden tavoitteet ja niitä ohjaavat arvot voivat kuitenkin olla erilaisia, jolloin niitä on tutkittava itsenäisenä kohteenaan. Perheen resurssit toki liittyvät tavoitteisiin ja arvoihin, mutta silti kouluvalinnasta ei saada kattavaa käsitystä, jollei arvonäkökulmaa oteta huomioon. (Raveaud & van Zanten 2007, 110.)

Raveaud ja van Zanten (2007) havaitsivat paikallisen koulun valinneiden, asenteiltaan liberaalien keskiluokkaisten lontoolais- ja pariisilaisvanhempien vertailututkimuksissa, että vanhempien koulutuksellisten strategioiden erot eivät niinkään aiheutuneet maiden erilaisista koulutusjärjestelmistä vaan arvoista, ja niiden liittymisestä valinnan kontekstiin ja resursseihin. Näillä vanhemmilla oli suunnilleen samanlainen käsitys hyvästä koulutuksesta, johon he liittivät älyllisen kehityksen, hyvät oppimistulokset ja onnellisen kouluajan, sekä tasa-arvosta ja integraatiosta. Arvoissa oli kuitenkin painotuseroja. Molemmissa maissa keskiluokkaiset vanhemmat kokivat hyvän kansalaisuuden ja hyvän vanhemmuuden dilemman: hyvä kansalaisuus on lapsen sijoittamista 'sosiaalisesti ja etnisesti sekoittuneeseen' kouluun, hyvä vanhemmuus taas lapsen kehityksen ja menestymisen kannalta parhaan koulutuksen tarjoamista. Tätä ristiriitaa ratkaistakseen vanhemmat käyttivät kulttuurisia ja sosiaalisia resurssejaan vähentääkseen "lähikoulun" odotettuja negatiivisia vaikutuksia sekä säilyttääkseen eronteon ja etuaseman alempiin yhteiskuntaluokkiin ja maahanmuuttajavanhempiin. Näitä resurssien suomia keinoja ovat esimerkiksi lasten koulutyön ja monipuolisten harrastusten tukeminen sekä vanhempien aktiivinen koulujen toimintaan osallistuminen. Tässä he noudattivat yhteiskuntansa tavallisia käytäntöjä, joita puolestaan muovaavat erilaiset koulutusta koskevat ideaalit, jotka heijastavat maiden kansallisia ideologioita sekä yhteiskunnallisia ja taloudellisia rakenteita. (Raveaud & van Zanten 2007, 122.)

Diane Reayn tutkimuksen lähtökohtana oli "konventionaalinen lähestymistapa", jossa tutkittavien luokka-asema määriteltiin sosioekonomisen statuksen, koulutuksen ja tulotason perusteella sekä itsearviointein, minkä jälkeen on tarkasteltu tämän ryhmän kouluvalintakäyttäytymistä. Reay halusi ulottaa tutkimuksensa syvemmälle, arvoihin, ristiriitoihin ja pelkoihin, joita vanhemmat ilmentävät valinnoissaan. Häntä alkoi kiinnostaa



myös se ryhmä vanhemmista, jolla oli erilainen käsitys ”lapsen parhaasta” kuin keskiluokan valtaosalla, ja kuinka nämä vanhemmat puolustautuivat valtavirrasta poikkeavan käsityksensä tuottamaa sisäistä ahdistusta vastaan, kuuluessaan sisäpiiriin mutta ollessaan samanaikaisesti siinä ulkopuolisia. (Reay 2008, 1074.)

Reay (2008) tutki syvähaastatteluin keskiluokkaan kuuluvia lontoolaisvanhempia, jotka valitsivat paikallisen peruskoulun eli joiden käsitys ”lapselle parhaasta” oli brittiläisessä koulujärjestelmässä oman yhteiskuntaryhmän odotusten vastainen. Nämä vanhemmat kannattivat eettisistä syistä ”lähikoulua”, mutta joutuivat ottamaan kantaa keskiluokkasiin odotuksiin, mikä ilmeni huolina ja pelkoina lapsen koulupolun onnistumisesta sekä ”huonosta vanhemmuudesta”. Reay puhuu eettisten valintojen psyykkisistä kustannuksista ja vanhempien kokemista psykososiaalisista jännitteistä, ja kuvaa näiden ilmenemistä aineistossaan sanoilla ”*a language of panic*”. Reayn tutkimuksessa vanhemmat kannattivat mahdollisuuksien tasa-arvoa ja oppilaspohjan heterogeenisuutta kouluissa, ja olisivat halunneet olla valitsematta. (Reay 2008, 1074–1076, 1078.)

Reay katsoo, että nämä vahvan moraalisen ja eettisen vakaumuksen perusteella toimivat vanhemmat joutuvat tulemaan toimeen yhtä lailla vahvan ratkaisemattoman sisäisen ristiriidan kanssa, jonka taustalla ovat muuttuneet sosiaaliset normit sekä yhteiskunta- ja valtarakenteiden muutokset. Muutokset käsityksessä kansalaisuudesta sekä yksilökeskeistyminen ja kuluttajuus yleisinä yhteiskunnallisina muutossuuntina luovat paitsi vaikkapa kouluvalintaprosesseja perheille, vaikuttavat myös mielensisäisesti. (Reay 2008, 1072–1073.) Hyvinvointivaltioajatteluun liittyvän egalitaarisuuden ja kollektiivisen vastuun eetoksen haastaa uusliberaali yksityisten tavoitteiden eetos. Siihen liittyvät valinnan, yksilöllisyyden ja kilpailun diskurssit ovat hegemonisoituneet, ja aikakaudelle on tunnusomaista ”amoraalinen familismi”; ”sosiaalisen solidaarisuuden ja yhteiseen hyvään sitoutumisen antiteesi”, koska sen keskiössä on oma perhe eikä laajempi yhteisö. (Reay 2008, 1074–1075.) Monet vanhemmat kokevat hyvän vanhemmuuden ja hyvän kansalaisuuden olevan keskenään ristiriidassa. Kun vallitsevina ideologioina ovat parentokratia ja kyky menestyä työmarkkinoilla, ei ole yllättävää, että osa ”lähikouluun” joko pakosta tai oman valinnan kautta tyytyvistä kokee uhraavansa yksilölliset oikeutensa ja velvollisuutensa vanhempana yhteisön vaatimuksille. (van Zanten 2003, 116.)

Kouluvalinta ja siihen liittyvä markkinoituminen herättävät vanhemmissa huolta niin yksilöinä kuin ryhmätasolla, ja puolustautumisreaktiona saattaa muodostua vahvoja

jakolinjoja, jotka koskevat sitä kuka kuuluu tai ei kuulu joukkoon. Yhteiskunnan makrotasolla kysytään, keille kuuluu oikeus kansalaisuuteen ja yhteiseen hyvään ja keille ei. Kollektiiviset mielikuvat erilaisista jakolinjoista ja ihmisryhmiä erottavista tekijöistä yleistyvät ykseysmielikuvien kustannuksella. Keskiluokan joidenkin fraktioiden kokema ulkopuolisuus sekä tunne, ettei enää hallitse koulutuksen kenttää ja sen arvomuodostusta, voivat entisestään lisätä tarvetta puolustautua torjumalla erilaista. (Reay 2008, 1084.)

Reayn tutkimuksessa löytyi myös vanhempia, jotka pyrkivät ratkaisemaan sisäisen ristiriidan olemalla avoimia erilaisuudelle ja inklusiolle. Tähän liittyi vaatimattomuus, irrottautuminen piiloisesta elitismistä ja oman ryhmän ylemmyyden ideasta, minkä oma yhteiskuntaluokka saattoi negatiivisesti ja virheellisesti tulkita itseluottamuksen puutteeksi. ((Reay 2008, 183.)

Kouluvalintaa on arvojen näkökulmasta tutkittu Suomessakin vähän. Tähänastisessa kouluvalintaan liittyvässä arvojen tutkimuksessa on käytetty Basil Bernsteinin jakoa ekspressiivisiin ja instrumentaalisiin arvoihin, jolloin on yhteiskunnallisten luokka-asemien kulttuurisen uusintamisen näkökulmasta selvitetty, kuinka suorituskeskeisesti vanhemmat suhtautuvat koulutuksen tavoitteisiin (Kosunen 2014; Kukkola 2014). Painopiste on siis ollut yksilön hyvää koskevissa arvoissa. Sari Silmäri-Salo (2015) tarkasteli turkulaisperheiden yläkouluvalintojen rakentumista koskevassa väitöskirjassaan muun muassa äitien puhetta koulutuksellisesta tasa-arvosta. Tutkimuksen arvoluokittelussa olivat mukana edellä mainittujen yksilökeskeisten arvojen lisäksi aineistossa myös ilmenneet yleiset arvot, joihin luetaan erilaiset tasa-arvokäsitykset, jotka jaettiin mahdollisuuksien tasa-arvoa tarkoittavaan *equality*-käsitteeseen ja yksilön koulutuksellisia oikeuksia painottavaan *equity*-käsitteeseen. Kuten Poikolainen (2011; ks. 2.3), myös Silmäri-Salo havaitsi, etteivät vanhempien erilaiset resurssit yksin selitä perheiden kouluvalintoja (Silmäri-Salo 2015, 55).

Yleinen havainto on ollut, että suomalaisvanhemmat haluavat pitää kiinni kaikille yhteisestä peruskoulusta, mutta suurissa kaupungeissa monet, varsinkin korkeakoulutetut vanhemmat käyttävät silti hyväkseen 1990-luvulta lähtien tarjolle tulleita peruskoulua ”lohkouuttavia” käytäntöjä, kuten painotetun opetuksen valintaa. Vahvimmillaan tämä tarkoittaa jo päiväkodissa aloitettua painotusta, joka varmistaa lapselle reitin tietylle luokalle tiettyyn ala- ja yläkouluun. Painotettuun opetukseen liittyy oppilaiden valikoituminen. Esimerkiksi kielipainotteiseen päiväkotiin pääsy saattaa edellyttää hyvää suomen kielen taitoa, mikä

sulkee pois monet maahanmuuttajataustaiset eli toimii yhteiskunnallisia ryhmiä erottelevana torjuntamekanismina. Ilmiö on luonteeltaan samankaltainen kuin maissa, joissa kouluvalinta on ollut jo kauemmin käytäntönä.

Yleistettynä, yhteiskunnallinen tilanne, jossa varsinkin keskiluokan rajat ovat meneillään olevien muutosten takia liikkeessä, saa yhteiskuntaryhmissä ja myös yksilötasolla aikaan torjunta- tai lähentymispyrkimyksiä, ja yksi areena näille on kouluvalintajärjestelmä. Arvojen merkitys kouluvalintojen taustatekijänä on noussut esiin kouluvalintatutkimuksissa Suomessa ja ulkomailla, mutta yhtenäistä teoriaperinnettä aiheesta ei ole ehtinyt syntyä. Luvuissa 3 ja 4 hahmottelenkin oman tutkimukseni teoreettisia taustaviivoja. Käsittelen aluksi sosiaalipsykologista arvotutkimusta, muun muassa arvoihin kohdistuvaa muutospainetta, arvoriistiriidan käsitettä, yhteisössä vallitsevan moraaliuniversumin laajuutta sekä inhimillisten arvojen perusolottuvuuksia, joista toinen koskee itsen korostamista ja itsen ylittämistä.

### 3 Suomalaiset arvot ja kouluvalinta

Tarkastelen seuraavassa ensin arvon käsitettä sosiaalipsykologiassa ja tutkimustuloksia suomalaisten arvoista. Sosiaalipsykologiassa on tutkittu arvoja siitä näkökulmasta, mikä ihmisille merkitsee, mikä on heille tärkeää (kohta 3.1). Arvojen on todettu olevan sisäisiä motiiveja, jotka ohjaavat valintoja ja havaitsemista. Käsittelen Shalom Schwartzin (1992) typologiaa yksilöiden universaaleista arvoista kohdassa 3.2 ja suomalaisten arvoja (esim. Helkama 2015; Puohiniemi 2002) kohdassa 3.3. Tämän jälkeen tarkastelen kohdassa 3.4 arvojen muutospaineita ja jännitteitä, jotka ilmenevät esimerkiksi erilaisina mahdollisuuksien tasa-arvon tulkintoina (3.4.1). Tarkastelen myös koulutuspolitiikan episteemistä hallintaa (3.4.2) ja sen diskursiivisia tekniikoita (3.4.3) ajankohtaisina muutospaineita luovina keinoina.

Haluan tutkimuksessani kiinnittää huomiota vanhempiin koulutuspoliittisiin toimijoihin mutta myös yhteiskunnassa vallitsevaan ”arvotilanteeseen”, joka on konteksti yksittäisten ihmisten valinnoille. Ontologinen käsitykseni ihmisestä ja yhteiskunnasta vastaa Deborah Stonen (2012) käsitystä ”polis”-tyyppisestä yhteiskunnasta, jonka hän katsoo tavoittavan todellisuutta paremmin kuin markkinayhteiskuntamallin. Stone katsoo, että toisiaan vastaan kilpailevien yksilöiden sijaan yhteiskunta on pikemminkin tiheiden luottamus- ja

riippuvuussuhteiden verkosto, jossa yksilöt välittävät syvästi ainakin joistakin muista ihmisistä, vaikuttavat toistensa haluamisiin ja päämääriin sekä pystyvät kuvittelemaan ja tavoittelemaan yhteistä hyvää siinä missä yksilöllistä etuaankin. (Stone 2012, 10–11.) Tämän tutkimuksen kannalta olennaiset erot markkina- ja *polis*-yhteiskuntamallin välillä ovat käsityksissä ihmisten perimmäisestä motivaatiosta, yhteiskunnan peruskonfliktista sekä vuorovaikutuksen luonteesta (taulukko 1).

Yhteiskunnan näkeminen olennaisesti markkina- tai pelikenttänä, jolla ihmiset ajavat omaa etuaan, varmistelevat asemiaan ja kilpailevat niistä, jättää helposti liian vähälle huomiolle ihmisen toiminnan yhteisöllisyyttä korostavan puolen. Kouluvalintatutkimuksessa tarvitaan käsitteellisiä välineitä, joilla tavoitetaan nykyistä paremmin arvojen kokonaisuus, ja koetan vastata tähän tarpeeseen muun muassa Schwartzin arvotypologian sekä luvussa 4 Weberin rationaalisen toiminnan tyypittelyjen välityksellä.

Taulukko 1. Markkina- vs. *polis*-yhteiskunta.

	<b>Markkinamalli</b>	<b>Polis</b>
<b>Motivaatio</b>	Oma etu	Altruismi ja oma etu
<b>Peruskonflikti</b>	Oma etu vs. oma etu	Oma etu vs. yhteinen etu (Yhteisen hyvän ongelma)
<b>Vuorovaikutuksen luonne</b>	Kilpailu	Yhteistyö ja kilpailu

(Mukailtu teoksesta Stone 2012, 35.)

### 3.1 Arvot kulttuurien moraalijärjestelmissä

Arvot ovat osa ihmisen tiedollista järjestelmää (esim. Puohiniemi 2002, ix). Sosiaalipsykologiassa määritellään arvojen olevan ihmisen toiminnan yleisluontoisia toivottavia *päämääriä*, jotka ohjaavat valintoja ja havaitsemista. Niiden avulla voidaan arvioida muiden käyttäytymistä ja perustella valintoja. (Esim. Helkama 2015, 8–10.) Abstrakteina päämäärinä arvot eroavat asenteista ja normeista, jotka yleensä koskevat tiettyä toimintaa, kohdetta tai tilannetta. (Schwartz 2006.) Yksilötasolla arvojen määritellään myös olevan ihmisen toimintaa ohjaavia *motiiveja*, syviä henkilökohtaisia uskomuksia, jotka henkilö elämänsä aikana oppii ympäröivästä kulttuurista. Arvot eroavat muista motiiveista

siinä, että ne ovat tiedostettuja ja ne sisältävät positiivisen, kulttuurissa hyväksytyn tunnelatauksen. Arvojen katsotaan pohjautuvan ihmisen lajityypillisiin ominaisuuksiin. Arvot ovat *periaatteita*, jotka auttavat valinnoissa, koska ne kertovat suunnasta, johon halutaan mennä. (Puohiniemi 2002, 5, 19–20.) Koska arvot ohjaavat ja niillä perustellaan valintoja, arvoja on tärkeää tarkastella myös kouluvalintaa koskevassa tutkimuksessa.

Klaus Helkama huomauttaa, että moraali käsitetään usein ehdottomiksi käskyiksi ja kielloiksi, mutta syvällisemmin ymmärrettynä siinä on kyse ristiriitaisten ainesten tasapainottamisesta (Helkama 2009, 10). Kaikilla ihmisyyhteisöillä on moraalijärjestelmä, joka koskee sitä, mikä on hyvää ja suotavaa, ja mikä taas vältettävää. Moraalikäsitykset perustuvat ryhmän eloonjäämiseen. Moraalilla on kulttuurissa kolme funktiota: ristiriitojen ratkaisu (oikeudenmukaisuus), hyvän edistäminen (hyväntahtoisuus) ja pahan estäminen (itsehillintä, itsekuri). Universaaleja *moraaliarvoja* ovat Schwartzin (ks. 3.1.1) kansainvälisten tutkimusten perusteella universalismi (joka sisältää oikeudenmukaisuuden), hyväntahtoisuus sekä yhdenmukaisuus (joka sisältää itsekurin) (Helkama 2009, 18, 51).

Yhteiskunnan aineellinen vauraus on avainasemassa siinä, mitkä moraalin funktioista kulloinkin korostuvat. Niukkuus johtaa moraalijärjestelmään, jossa keskeistä on yhdenmukaisuus ja yhteisten sääntöjen noudattaminen. Aineellinen runsaus taas sallii yksilöiden oikeuksien ja suvaitsevaisuuden korostamisen. (Helkama 2009, 19.) Tähän liittyy myös Schwartzin käsite *moraalisen universumin laajuus*: ulotetaanko moraaliarvojen mukainen toiminta myös oman sisäryhmän (kuten perheen, sosioekonomisen, uskonnollisen tai etnisen ryhmän) ulkopuolelle vai ei (Schwartz 2005, 216–217). Schwartzin 58 yhteiskuntaa käsittäneen tutkimuksen mukaan moraaliuniversumi on laajin tasa-arvoa korostavissa, poliittiselta järjestelmältään demokraattisissa yhteiskunnissa, joiden kulttuuri ei korosta suojautumista. Moraalisen universumin laajuus vaikuttaa moniin poliittisiin kysymyksiin (Schwartz 2005, 234).

Helkaman (2009, 20) mukaan moraalisisessa ajattelussa on kaksi perusoperaatiota: tahdonvoima ja roolinotto. Yksinkertaisissa moraalista valintaa koskevissa tilanteissa toimii tahdonvoima: henkilö ei tee jotakin, esimerkiksi lyö toista vihansa vimmassa, vaan hillitsee itsensä. Monimutkaisemmissa tilanteissa vaaditaan roolinottoa, puntaroimista eri osapuolten kannalta, mihin tarvitaan kykyä asettua mielessään toisen asemaan. (Helkama 2009, 20–21.) Tahdonvoima (itsehuri) liittyy Schwartzin arvotypologiassa yhdenmukaisuusarvoihin, roolinotto taas hyväntahtoisuuteen ja universalismiin (oikeudenmukaisuus).

Nykyisissä länsimaisissa yhteiskunnissa ja globalisoituvassa nopean tiedonkulun maailmassa arvokonfliktit ovat yleisiä. Maissa, joissa on tarjolla erilaisia näkemyksiä yhteisten asioiden hoidosta ja joissa elää rinnakkain eri uskontokuntia, syntyy arvoerimielisyyksiä. Jatkuva arvokeskustelu on ominaista demokraattisille yhteiskunnille, joissa eriäviä näkemyksiä saa vapaasti ilmaista. (Helkama 2015, 9.) Lisääntyvä väestön liikkuvuus nostaa pinnalle uusia arvokysymyksiä, muun muassa oikeudenmukaisuuden sovellusalasta, joka aiemmin käsitti yksittäisen kansallisvaltion (Fraser 2008). Kiihkeä yhteiskunnallinen keskustelu, diskursiivinen kamppailu, kuvastaa ratkaisujen hakemista muuttuvassa tilanteessa. Toisaalta muutosta koetetaan enenevässä määrin ohjata haluttuun suuntaan järjestelmällisin diskursiivisin tekniikoin (Fairclough 1992).

Arvoja pitkään tutkinut Helkama (2015, 203) sanoo, että meillä on taipumus ylikorostaa arvomuutosta ja aliarvioida arvojen pysyvyys. Toinen pitkäaikainen arvotutkija Martti Puohiniemi kuvaa ajankuvaa, asenteita ja arvoja meressä hitaasti liikkuvana jäävuorena, jonka pinnalla näkyvä huippu – ajankuva – vastaa mediassa ja yleisessä keskustelussa tiuhaan vaihtuvia asioita, tapoja, makua ja muotia, joiden perusteella muutos näyttää nopealta. Kaupallisen median kannalta kiinnostavaa on tietenkin uutuus, ei se, mikä pysyy samana. Asenteet ovat suhtautumistapoja näihin asioihin; aina kun ajankuvaan ilmestyy jotakin uutta, ihminen joutuu ottamaan siihen kantaa. Arvot edustavat jäävuoren pohjaa syvällä pinnan alla. Arvojen juuret ovat yhteisön kulttuurissa, ja ihminen omaksuu niitä elämänsä kuluessa. Asenteiden kirjoon verrattuna arvoja on vähemmän, mutta ihminen ilmaisee arvojaan asenteidensa kautta. (Puohiniemi 2002, 4–6.)

Uutiset, viihde ja eri alojen asiantuntijoiden näkemykset vaikuttavat vahvasti nykyihmisen kuvaan maailmasta. Markkinat, mainonta ja populaarikulttuuri tuottavat ihmisten tietoisuuteen jatkuvasti erilaisia merkityksenantoja. Ihmisten arvot eivät kuitenkaan muutu tässä tahdissa. (Puohiniemi 2002, 9.) Yhteiskunnalliset muutokset ovat arvojen kannalta vain muutospaineita. Ne lähinnä nostavat olemassa olevat arvot esiin. Esimerkiksi suomalaisten arvojen (ks. 3.3) on todettu pysyneen hämmästyttävän vakaina vuosina 1991–2001, vaikka yhteiskunnassa tapahtui voimakkaita taloudellisia, poliittisia ja teknologisia muutoksia. (Puohiniemi 2002, 119–120.)

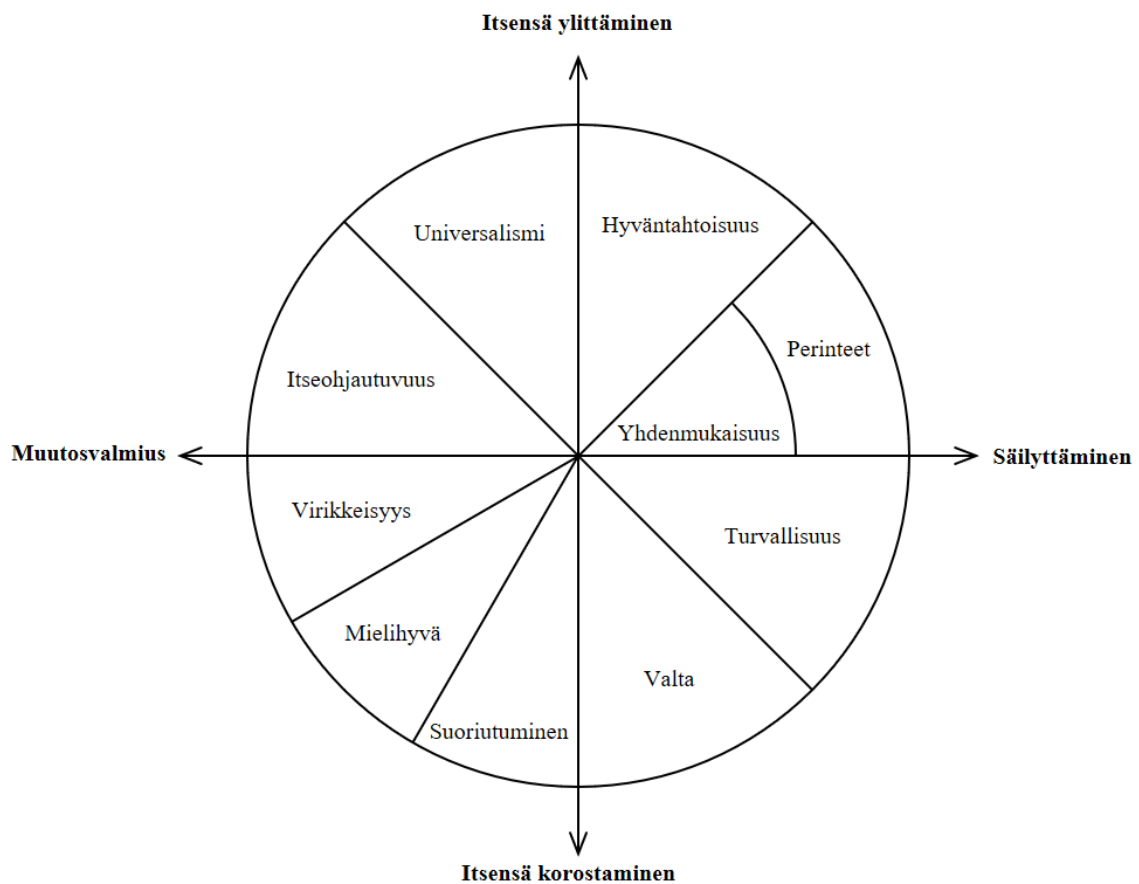
Arvot muuttuvat hitaasti, mutta muutostapoja on monia: arvojärjestyksen muuttuminen, uuden arvon syntyminen ja vanhan hylkääminen, arvon yleisyyden muuttuminen, arvon soveltamisalan muutos, arvojen uudelleen standardointi (mikä lasketaan arvon mukaiseksi

käyttäytymiseksi), arvon merkityksen muuttuminen sekä arvomaailman yhtenäistyminen tai hajanaistuminen (Helkama 2009, 74–77).

### 3.2 Schwartzin arvotypologia

Käytän haastatteluaineistosta hahmottamieni diskurssien sisältämien arvojen analyysissä Shalom Schwartzin (1992) arvotyypittelyä, joka perustuu hänen teoriaansa inhimillisten perusarvojen universaalista rakenteesta ja sisällöstä (kuva 1). Schwartzin teoria yksilöiden arvoista on saanut vahvimmat vaikutteensa Milton Rokeachilta. Teoria perustuu 20 maassa 200 hengen otoksin tehtyihin tutkimuksiin. Kohteina olivat opettajat ja oppilaat, jotka vastasivat arvo-osioita koskeviin väittämiin, joiden korrelaatioiden perusteella moniulotteisen asteikoinnin avulla laadittiin kaksiulotteinen kuvaus. (Helkama 2009, 34.)

Kuva 1. Arvojen yleismaailmallinen malli Shalom Schwartzin (1992) mukaan. (Lähde: Helkama 2015.)



Mallissa on kymmenen arvotyyppiä (taulukko 2), jotka sijaitsevat kehämäisesti. Kehä sisältää Schwartzin havainnon arvojen motivaatiopohjan harmonisuudesta tai ristiriitaisuudesta.

Taulukko 2. Arvo-osiot eli arvotyyppien määritelmät Shalom Schwartzin (1992) mukaan. (Lähde: Helkama, K. 2015. Suomalaisten arvot. SKS.)

<b>Valta</b>	Yhteiskunnallinen asema ja arvostus, ihmisten ja resurssien hallitseminen (yhteiskunnallinen valta, varakkuus ja arvovalta, julkisen kuvan säilyttäminen*)
<b>Suoriutuminen</b>	Henkilökohtainen menestys osoittamalla pätevyyttä sosiaalisten mittapuiden mukaan (kunnianhimo, vaikutusvalta, kyvykkyys, menestys, älykkyys*)
<b>Mielihyvä</b>	Omaakohtainen mielihyvä ja aistinautinto (mielihyvä, elämästä nauttiminen)
<b>Virikkeisyys</b>	Jännitys, uutuus ja haasteet elämässä (jännittävä elämä, monipuolinen elämä, uskalaisuus)
<b>Itseohjautuvuus</b>	Itsenäinen ajattelu ja toimintojen valitseminen, luominen, tutkiminen (luovuus, vapaus, omien tavoitteiden valitseminen, uteliaisuus, riippumattomuus*, itsekunnioitus*)
<b>Universalismi</b>	Kaikkien ihmisten hyvinvoinnin ja luonnon ymmärtäminen, arvostaminen, suvaitseminen ja suojeleminen (tasa-arvo, maailmanrauha, yhteys luontoon, viisaus, luonnon ja taiteen kauneus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, laajakatseisuus, ympäristön suojeleminen, sisäinen tasapaino*)
<b>Hyväntahtoisuus</b>	Sellaisten ihmisten hyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen, joiden kanssa ollaan usein henkilökohtaisessa kontaktissa (rehellisyys, avuliaisuus, vastuullisuus, uskollisuus, anteeksiantavaisuus, kypsä rakkaus*, tosi ystävyys*)
<b>Perinteet</b>	Kulttuuriperinteiden ja uskonnon välittämien tapojen ja aatteiden kunnioitus, niihin sitoutuminen ja niiden hyväksyminen (perinteiden kunnioitus, nöyryys, oman elämänosan hyväksyminen, kohtuullisuus, hartaus)
<b>Yhdenmukaisuus</b>	Sellaisten tekojen, taipumusten ja impulssien hillintä, jotka häiritsevät tai vahingoittavat toisia ja rikkovat sosiaalisia odotuksia tai normeja (tottelevaisuus, itsekuri, kohteliaisuus, vanhempien ja vanhojen ihmisten kunnioittaminen)
<b>Turvallisuus</b>	Yhteiskunnan, suhteiden ja oma turvallisuus, sopusointu ja vakaus (yhteiskunnallinen järjestys, kansallinen turvallisuus, perheen turvallisuus, palvelusten vastavuoroisuus, puhtaus, terveys*, yhteenkuuluvuuden tunne*)
<b>Työ*</b>	Suomalaisessa tutkimuksessa (pyhtäläiset) käytetty arvotyyppi, joka ei kuulu Schwartzin malliin kuten edelliset, sijoittuu turvallisuus- ja valtaosion väliin (ahkeruus, täsmällisyys, tunnollisuus, järjestelmällisyys, pitkäjänteisyys, säästäväisyys)
* Tähdellä merkityt arvot eivät ole merkitykseltään universaaleja eli ne ymmärretään eri kulttuureissa hieman eri tavalla.	



Kehällä vierekkäin sijaitsevat arvot on todettu motivaatioiltaan yhteensopiviksi, kun taas mitä kauempana toisistaan arvot sijaitsevat, sitä vastakkaisempia motivaatiopohjaltaan ne ovat. Arvojen nähdään jakautuvan kahteen perusolottuvuuteen, jotka ovat *säilyttäminen vs. muutosvalmius* sekä *itsensä korostaminen vs. itsen ylittäminen*. (Helkama 2009, 34–37.) Jälkimmäisistä puhutaan myös yksilökeskeisinä vs. yhteisökeskeisinä arvoina (mm. Kärki 2015).

Kohdassa 2.4 esitetty arvojaottelu (Raveaud & van Zanten 2007) on mielestäni muunnettavissa Schwartzin arvotyypeiksi taulukossa 3 esitetyllä tavalla. Schwartzin typologia tarjoaa kuitenkin aiempaa monipuolisemman sekä etenkin yksityistä ja yleistä tasapuolisemmin tarkastelevan teoreettisen käsitteistön.

Taulukko 3. Esitys kahden arvojaottelun vastaavuudesta.

<b>Raveaud &amp; van Zanten 2007</b>		<b>Schwartz 1992</b>	
<b>Yksityiset arvot</b> ( <i>personal values</i> )	velvollisuudet itseä ja lähipiiriä kohtaan, sisältää esim.	<b>Arvotyyppi</b>	<b>Arvoulottuvuus</b>
Instrumentaaliset	hyvät arvosanat, menestys	suoriutuminen, valta	itsen korostaminen
Ekspressiiviset	mukava koulukokemus, yhteishenki	hyväntahtoisuus, perinteet, yhdenmukaisuus, turvallisuus/hedonismi?	säilyttämisarvot/itsen korostaminen?
Refleksiiviset	älyllinen kehitys, kriittinen pohdinta	itseohjautuvuus, virikkeisyys	muutosvalmius
<b>Yleiset arvot</b> ( <i>impersonal values</i> )	velvollisuudet kaikkia muita ihmisiä kohtaan, sisältää esim.		
Käsitykset tasa-arvosta	mahdollisuuksien ja tulosten tasa-arvo, oikeudenmukaisuus	universalismi	itsen ylittäminen
Käsitykset integraatiosta	suhde ”toisiin” (esim. erityistä tukea tarvitsevat, maahanmuuttajataustaiset, eri sosioekonomisesta taustasta tulevat	universalismi, hyväntahtoisuus	itsen ylittäminen

Schwartzin arvotyypeihin ovat karsiutuneet ne, joiden Schwartz tutkimuksissaan totesi ymmärretyiksi samoin eri puolilla maailmaa. Rokeachin alun perin 36:n universaalina pitämän arvotyyppin luettelosta karsiutui kolmannes: esimerkiksi terveys, joka 20 maasta

useimmissa sijoittui turvallisuusarvoihin, mutta jossakin mielihyvääarvoihin tai vaikkapa itseohjautuvuuteen. (Helkama 2009, 34–37.)

Arvokehälle valikoituneiden arvojen universaalius perustuu Schwartzin mukaan yhteiseen ihmisluontoomme ja tehtäviin, joita arvoilla on yhteiskunnan pysyvyyden kannalta. Hyväntahtoisuusarvot asettuvat eri puolilla maailmaa arvojärjestyksen kärkeen. Kuten muutkin moraaliarvot, ne tähtäävät yksittäisten ihmisten, perheiden ja muiden ryhmien yhteistyöhön, toinen toisensa tukemiseen, ryhmään samastumiseen ja lojaalisuuteen. Yhteiskunnan toiminnan joustavuuden varmistamisen lisäksi arvojen toinen tehtävä on kannustaa ihmisiä älyllisesti, mikä hyödyttää yhteisön ongelmanratkaisua ja selviämistä. Kolmas tehtävä on oikeuttaa yksilöllisten halujen ja tarpeiden tyydyttäminen siinä mittakaavassa kuin se on harmoniassa ryhmän tavoitteiden kanssa tai siitä ei ole ryhmälle haittaa. (Helkama 2009, 54–56; Schwartz 2006.)

Ihmisten arvoissa esiintyy arvojännitteitä, koska kukaan ei voi elää vain parin arvon varassa. Ihmisellä on yleensä monenlaisia päämääriä. Elämässä on jossain määrin tasapainoiltava esimerkiksi omien halujen (mielihyvä) ja yhteisön odotusten (yhdenmukaisuus), turvallisuuden ja vaihtelunhalun sekä työn (suoriutuminen) ja perheen vaatimusten (hyväntahtoisuus) välillä. (Helkama 2009, 18; Puohiniemi 2002, 39–41.)

Tutkimukseni kannalta olennainen on arvokehän sisältämä idea, että kaikista kulttuureista löytyvät arvot sisältävät motivaation sekä omaan ja yhteiseen etuun, ja sitä kautta näiden välisen jännitteen. Ilman yhteistä etua koskevien arvojen ulottuvuutta kouluvalintaa koskevien arvojen tarkastelu jää ratkaisevasti puutteelliseksi. Tutkimuskohteenahan on yhteiskunnallinen koulutuspoliittinen ilmiö, jolla on yksilöllisten vaikutusten lisäksi seurauksia koko yhteiskunnalle.

Schwartzin arvomallia on tietenkin myös kritisoitu. Mallia voi sanoa karkeasyiseksi ja siinä niputetaan samaan tyyppiin arvoja, jotka perustellusti ansaitsevat tulla tarkastelluiksi myös erikseen. Järjestelmämalli on kuitenkin saanut tukea laajoista tutkimuksista ja arvotutkijat ovat havainneet sen toimivaksi analyysivälineeksi, jopa niin, että sen käyttö on nykyään alallaan valtavirtaa. (Helkama 2015, 110.)

### 3.3 Suomalaisten arvot

Suomalaisten arvoja koskevassa tutkimuksessa (esim. Helkama 2015; Helkama & Olakivi 2012; Puohiniemi 2002) on havaittu suomalaisille tyypillisiä arvopainotuksia, selvitetty arvoissa tapahtuneita pitkän aikavälin muutoksia ja pohdittu niihin vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä. Suomalaisten arvoista on tehty pitkittäistutkimusta 1970-luvulta lähtien eli vuosina 1975, 1982, 1993 ja 2007. Tutkimuskohteina ovat olleet pyhtääläiset, jotka on valittu toisistaan riippumattomilla satunnaisotoksilla, ja osallistuneita on ollut joka tutkimuskierroksella noin kaksisataa. Tutkimusmenetelmä on sisältänyt strukturoidun monivalintakysymyslomakkeen, jonka haastateltavat ovat itse täyttäneet, sekä teemahaastatteluosuuksia. (Helkama & Olakivi 2012, 19–20.)

Tutkimusohjelma perustui 1980-luvun alkupuolelle asti Rokeachin arvoteoriaan mutta rakennettiin siitä eteenpäin Schwartzin teorian pohjalle. Suomi on ollut Klaus Helkaman ja Pyhtää-projektin välityksellä mukana Schwartzin kansainvälisessä arvotutkimusohjelmassa näin ollen 1980-luvun alkupuolelta asti (Pohjanheimo 2005, 239). Lisäksi Suomessa on tehty lukuisia pienempiä tutkimuksia Pyhtää-aineistojen pohjalta. Pyhtääläistutkimuksen perusteella Suomessa lisättiin arvokehälle suomalaisille tyypillinen arvo, työ, joka motivaatiopohjaltaan sijaitsee turvallisuus- ja valta-arvojen välissä (Helkama & Olakivi, toim. 2012, 36).

Millainen sitten on suomalaisen yhteiskunnan arvoilmasto, jossa yksittäiset vanhemmat kouluvalintoja tekevät? Schwartz on kehittänyt yksilöiden arvoja koskevan arvokehäteoriansa pohjalta myös teorian kulttuurisista arvo-orientaatioista. Ne ilmenevät muun muassa yhteiskuntien käytännöissä ja instituutioissa (Schwartz 2011, 13). Suomalainen kulttuuri korostaa 75 maata kattavissa yhteiskuntien arvoulottuvuusvertailuissa voimakkaasti harmoniaa ja tasa-arvoa (Schwartz 2011, 36).

Kansainvälisissä arvotutkimuksissa on havaittu, että universalismiarvojen (ks. 3.1.1, taulukko 2) vahva kannatus on Euroopalle ominainen piirre, ja Euroopan alueella niiden vahvimpia kannattajia ovat olleet suomalaiset. Länsi-Eurooppa erottuu maailmassa alueena, jossa yhdistyvät tärkeinä arvoina vapaus (itseohjautuvuus) ja tasa-arvo (universalismi). Protestanttiselle osalle Länsi-Eurooppaa on lisäksi erikseen ominaista vahva universalismi ja hyväntahtoisuus. (Helkama 2015, 108, 112).

Pyhtääläistutkimuksessa havaittiin, että 1970-luvulta 2000-luvulle suomalaisten arvot ovat olleet melko pysyviä. Arvojärjestyksen kärjessä ovat olleet hyväntahtoisuus, turvallisuus, universalismi ja yhdenmukaisuus, jotka ovat Schwartzin arvokehällä säilyttämis- ja itsensäylittämisarvoja. Avoimuus muutokselle on kuitenkin vahvistunut. Arvoissa on ollut myös havaittavissa eriytymistä iän ja koulutustason mukaan. Lisäksi yksilölliset itsensä korostamisen arvot voimistuivat 1980- ja 1990-luvun vaihteessa, mutta ovat sen jälkeen pysyneet vakaina. Suomalaisten arvojärjestyksessä itsensä ylittämisen arvot edelleen ohittavat itsensä korostamisen (Pohjanheimo 2005, 245–253.)

Itsensä korostamisen arvoja on Schwartzin teorian mukaan kahdentyypisiä: valta- ja suoriutumisarvot, joiden vahvuuden on havaittu liittyvän opiskelu- ja ammattialaan, sekä muutosarvot itseohjautuvuus ja virikkeisyys, joiden vahvuus näyttää liittyvän koulutuksen määrään. Nuorimpien sukupolvien koulutustaso on korkeampi kuin vanhemmilla, ja nuoret suhtautuvat muutokseen keskimäärin myönteisemmin kuin vanhemmat. (Pohjanheimo 2005, 255.)

Pyhtää-tutkimuksessa on havaittu, että arvoerot ovat lisääntyneet eri väestöryhmien kesken. Korkeammin koulutetut arvostavat enemmän yksilökeskeisiä muutosvalmiusarvoja kuin vähemmän koulutetut, joilla yhteisökeskeiset säilyttämisarvot ovat vahvempia. Tämä ero kasvoi pyhtääläistutkimuksen aikana. Pohjanheimon mukaan vuonna 1982 eri sosiaaliryhmien (opiskelijat, eläkeläiset, palkansaajat, yrittäjät, eri toimialat) välillä ei ollut merkittäviä eroja millään arvoalueella, mutta vuonna 1993 erot olivat merkitseviä usealla alueella. (Pohjanheimo 2005, 252.) Muutoksen on todettu tapahtuneen jo ennen lamaa (Helkama 2009, 71–72).

Useiden tutkijoiden mukaan (esim. Verkasalo 1996, Myyry & Helkama 2001; sit. Pohjanheimo 2005, 252) myös opiskeluala on yhteydessä henkilön arvoihin. Kauppatieteiden opiskelijoiden on todettu arvostavan muiden alojen opiskelijoita enemmän valtaa, suoriutumista ja hedonismia. Sosiaali- ja humanististen tieteiden opiskelijat arvostavat universalismiarvoja enemmän kuin muut opiskelijaryhmät. Teknisen alan opiskelijoilla ja kauppatieteilijöillä korostuvat suhteellisesti enemmän yhdenmukaisuus- ja turvallisuusarvot.

Arvojen erilaistuminen liittyy näin ollen eniten koulutustasoon ja -alaan sekä oman työn toimialaan ja sosiaaliseen asemaan. Kansainvälistyminen ja tiettyyn ammattiryhmään

sosiaalistuminen heijastuvat arvoihin, ja samalla niiden kansallinen yhtenäisyys vähenee (Pohjanheimo 2005, 252–253.)

2000-luvun alkupuoliskolla suomalaisten arvoissa näkyi väestöryhmittäisen erilaistumisen lisäksi toinen muutos: yhdenmukaisuus oli tullut tärkeämmäksi universalismiin nähden ja hedonismi noussut itseohjautuvuuden ohi viidennelle sijalle arvojen tärkeysjärjestyksessä (Helkama 2009, 54, 72). Suomalaisten arvot eroavat muusta Länsi-Euroopasta turvallisuuden ja yhdenmukaisuuden korostamisessa. Samat havainnot tehtiin sekä Pyhtää-tutkimuksessa vuonna 2007 että Puohiniemen suomalaisten arvoja koskevassa seurantatutkimuksessa (Helkama 2009, 72). Turvallisuus on Schwartzin mukaan puutearvo: kun sitä koetaan olevan vähän, sen merkitys korostuu (Helkama 2015, 110). Turvallisuusarvoja ovat yhteiskunnan, suhteiden ja oma turvallisuus, sopusointu ja vakaus. Mahdollisesti Suomen maantieteellinen ja poliittinen sijainti ”idän ja lännen välissä” vaikuttaa suomalaisen arvojärjestyksen omintakeisuuteen verrattuna muuhun Länsi-Eurooppaan.

Puohiniemi (2002) käytti niin kutsuttua arvokonfliktitypologiaa eli luokitteli suomalaiset hallitsevien arvojensa suhteen toisensa poissulkeviin ryhmiin voidakseen tarkastella eri arvojen yleisyyttä väestössä. Tutkituista (n = 8 546) 74 % voitiin ryhmittää ristiriidattomasti. Nämä ryhmät olivat ”itseohjautuvat universalistit”, ”itsenäiset”, ”individualistiset hedonistit”, ”egoistit”, ”turvallisuusmieliset” sekä ”hyväntahtoiset kollektiiviset”. Arvoiltaan ristiriitaisia ryhmiä olivat ”kollektiiviset hedonistit”, ”turvallisuutta arvostavat universalistit” sekä ”opportunistit”, joiden käyttäytyminen on tilannesidonnaista (Puohiniemi 2002, 51, 82.)

1990-luvun alusta 2000-luvulle tultaessa suomalaisten arvorakenteessa lisääntyi jännitteisyys (Puohiniemi 2002, 85). Puohiniemi hahmottaa siinä punaiseksi langaksi ”julkisen” ja ”yksityisen” välisen jännitteen eli sen, miten oma minä asemoidaan suhteessa muihin. Arvoiltaan vastakkain asettuvat ”itseohjautuvat universalistit”, jotka ottavat kriittisesti kantaa maailman tapahtumiin, etsivät tietoa ja ovat suvaitsevaisia, sekä ”individualistiset ja kollektiiviset hedonistit” ja ”egoistit”, jotka tavoittelevat elämässään etuja, elämyksiä ja mielihyvää. Vuonna 2001 tutkitusta joukosta (n = 1 402) ensin mainittuihin kuului 14 % ja jälkimmäisiin 23 %. Yhteensä heihin kuuluu Puohiniemen mukaan noin 40 % väestöstä. Valtaosa muista on yhteisöllisyyden ja säilyttämisarvojen kannattajia. (Puohiniemi 2002, 50, 86.)

### 3.4 Arvojen muutospaineet ja arvojännitteet

Puohiniemen (2002, 112) mukaan suomalaisten arvoihin kohdistuu kolmenlaisia muutospaineita. Ensinnäkin kansainvälistymiseen liittyvä Puohiniemen sanoin ”taloudellisten arvojen ylikorostuminen”, josta näkyvimmäksi esimerkiksi hän ottaa ”politiikan redusoitumisen taloudenpidoksi”. Toinen muutospaine on markkinoitumiseen liittyvä välttämättömäksi nähty jatkuva uudistuminen. Kolmas muutospaine, yhteiskunnallinen vastuullisuus, on vastavoima kahdelle edellä mainitulle. Globalisoitumista on seurannut kasvava tietoisuus eriarvoisuudesta ja luonnon kantokyvyn ylittävästä luonnonvarojen hyödyntämisestä sekä näihin liittyvä vahvistunut vaatimus kollektiivisesta vastuunotosta. Muutospaineet eivät suoraan muuta arvoja, vaan niiden on ”suodatettava” vallitsevien olosuhteiden eli historiallis-maantieteellisten olojen ja yhteiskunnan perusrakenteiden kautta. Suodattumista avittaa media. (Puohiniemi 2002, 112–114.) Diskursiivinen vaikuttaminen hallinnan keinona on vahvistunut nyky-yhteiskunnissa (Fairclough 1992, ks. 3.4.3).

Eliitti on havaittu keskeiseksi arvomuutosten käynnistäjäksi. Puohiniemen (2002, 314) tutkimuksessa markkinointi- ja media-alan eliitin arvoja muun väestön arvoihin verrattaessa kävi ilmi, että eliitti arvostaa itseohjautuvuutta ja muu väestö turvallisuutta. Kouluvalintapolitiikkaa on Suomessa perusteltu yksilön persoonallisuuden kehityksen tukemisella, motivaation vahvistamisella ja taipumusten mukaisten valinnanmahdollisuuksien tarjoamisella (Seppänen 2006, 301), eli itseohjautuvuusarvoilla. Kouluvalintapolitiikan ylipäänsä nosti esiin kansallinen eliitti, lähinnä yritys- ja elinkeinoelämän eturyhmät sekä oikeistoon profiloituneet keskushallinnon viranhaltijat (Rinne, Kallo & Hokka 2004, sit. Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 375). Kansallinen eliitti puolestaan nojaa ylikansallisten järjestöjen suosituksiin, toisin sanoen seuraa ylikansallisten eliittiryhmien informaatio-ohjausta (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 375; Rinne, Kallo & Hokka 2004, 49–50).

Hannu Simola tutkimuskumppaneineen on kehittänyt kansallisten koulutuspolitiikkojen vertailuun niiden dynamiikan analyysia. Suomalaisen koulutuspolitiikan osa-alueissa – politiikassa, hallinnassa, vanhempien koulutusstrategioissa ja luokkahuonekulttuureissa – vallitsevat juonteet kiteytyvät Simolan mukaan kahteen käsitykseen tasa-arvosta. Työläis-talonpoikaisessa sosiaalisen tasa-arvon käsityksessä korostetaan ihmisten samankaltaisuutta ja yhteisen koulun riittävyyttä kaikille, kun taas 1980-luvun lopulla muodostuneessa

markkinaliberalistisessa, yksilöllisen tasa-arvon käsityksessä korostetaan oppilaiden kykyjen ja taipumusten erilaisuutta ja sen perusteella koulujen erilaistumista. (Simola 2015, 388–389.)

Simolan mukaan suomalaisen koulutuspolitiikan hallitsevaksi dynamiikaksi voisi nähdä ”muutoksia puskuroivan perityn egalitarismin” (Simola 2015, 391). Tämä vastaa hyvin sosiaalipsykologisen arvotutkimuksen havaintoja suomalaisten tärkeimmistä arvoista, jotka painottuvat säilyttämis- ja yhteisöllisyysarvoihin (hyväntahtoisuus, turvallisuus, universalismi ja yhdenmukaisuus). Egalitaristisen ja markkinaliberalistisen politiikkajuonteen jännitettä vastaavat edellä kuvatut Puohiniemen (2002, 85) arvotutkimushavainnot Suomessa lisääntyneestä jännitteisyydestä ”julkisen” ja ”yksityisen” välillä.

Perheiden koulutusstrategioiden vallitseviksi poliittisiksi juonteiksi Simola näkee yhtäältä vahvan yhteiskunnallisen luottamuksen yhtenäistä peruskoulua kohtaan mutta toisaalta keskiluokan vahvistuvat pyrkimykset erottautumiseen (Simola 2015, 394–396.) Valtaosa vanhemmista ei pidä edelleenkään ”säällisenä” nostaa omaa lastaan muiden edelle (Simola 2015, 396; Seppänen ym. 2015). Markkinaliberalistisista vaikutteista huolimatta koulutusstrategioita hallitsee täten ”eriytymistä jarruttavan ja säällisen luottavaisuuden dynamiikka” (Simola 2015, 396).

Helkama mainitsee yhdeksi tieteellisen uransa vahvimista tutkimustuloksista havainnon, että yhteiskunnallinen tasa-arvo synnyttää luottamusta (Helkama 2015, 125). Vanhempien luottamus yhteiseen kouluun olisi siis seurausta egalitaristisesti painottuneesta koulutuspolitiikasta. Perheiden koulutusstrategioissa vallitsevat juonteet kertovat myös edellä käsitellyistä suomalaisten tärkeimmistä arvoista, joihin kuuluvat universalismi (sisältää mm. tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden) ja yhdenmukaisuus, mutta toisaalta suomalaisten väestöryhmittäisestä arvojen eriytymisestä sekä arvorakenteessa havaitusta lisääntyneestä jännitteestä, joka koskee juuri minän asemaa suhteessa muihin.

Tarkastelen seuraavaksi eri tulkintoja koulutuksellisesta tasa-arvosta. Universalismi-arvon näkökulmasta koulutus on yhteistä hyvää, ja käsitys koulutuksellisesta tasa-arvosta merkitsee käsitystä siitä, miten tämä yhteinen hyvä tulisi jakaa mahdollisimman tasaisesti. Yksilöllisissä tasa-arvokäsityksissä taustalla olevat arvot ja niiden mukaiset päämäärät ovat moninaisempia.

### 3.4.1 Koulutuksellisen tasa-arvon muuttuvat tulkinnat

Käsitykset yksilöille annettavista mahdollisuuksista ovat vaihdelleet eri aikakausina. Kouluvalintaan ja sen perusteluihin liittyy läheisesti koulutuksellinen tasa-arvo, josta vallitsee erilaisia tulkintoja.

Lehtisalo ja Raivola (1999) esittävät, miten koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä on tulkittu lähihistorian eri vuosikymmeninä erilaajuisesti kolmen eri yhteiskunta- ja ihmiskäsityksen näkökulmasta. Voidaan puhua konservatiivisesta, liberaalista ja radikaalista tasa-arvonäkemyksestä. Kalalahti ja Varjo (2012) ovat tutkineet, miten mahdollisuuksien tasa-arvolle annetut merkitykset ja muutokset niissä heijastuvat periaatteisiin, joilla oppilaat tänä aikakautena ovat sijoittuneet ja valikoituneet oppilaitoksiin. He erottavat mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteessä neljä kerrostumaa, joista kolme ensimmäistä vastaavat Lehtisaloon ja Raivolan kuvauksia tasa-arvotulkintoista. (Kalalahti & Varjo 2012, 40–41).

Siirryttäessä rinnakkaiskoulujärjestelmään ihanteena oli muodollisesti yhtäläinen pääsy koulutukseen (*formal equality of opportunity*), mikä vastasi *konservatiivista tasa-arvokäsitystä* (Kalalahti & Varjo 2012, 41). Kansakoulua kävi enemmistö ja oppikoulua yhteiskunnan ylemmien kerrostumien lapset, jotka kouluttautuivat virkamiehiksi ja päättäjiksi. Kansakoulutusta perusteltiin osaavan teollisuustyövoiman ja yhteiskunnallisen koheesion tuottamisella. (Ahonen 2003.)

Konservatiivisen tasa-arvokäsityksen mukaan kyse on mahdollisuuksien tasa-arvosta: jokaisella tulee olla mahdollisuus edetä koulutuspolulla kykyjensä ja lahjojensa mukaan riippumatta sukupuolesta, etnisyydestä, sosioekonomisista ja alueellisista tekijöistä. Eriarvoisuutta selitetään perinnöllisillä älykkyyseroilla ja katsotaan, ettei koulutusjärjestelyillä voida poistaa biologian vaikutusta. Tärkeää on koulutusjärjestelmä, jossa löydetään kyvykkäät ja kehitetään heitä mahdollisimman pitkälle. Tasoryhmät nähdään hyödyllisiksi. Meritokraattinen yhteiskunta, jossa palkitaan kyvyistä ja saavutuksista, nähdään oikeudenmukaiseksi – jokaiselle ansionsa mukaan, jolloin eritasoinen koulutus käy yhteiskunnallisen eriarvoisuuden perusteluksi. Vapautta pidetään tärkeämpänä kuin tasa-arvoa, ja koulutusjärjestelmän tulee vastata yhteiskunnan tarpeita. (Lehtisalo & Raivola 1999, 70–77.)



Seuraava suomalaisen koulutusjärjestelmän murrosvaihe oli siirtyä yhtenäiskoulujärjestelmään, mihin liittyi *liberaali tasa-arvokäsitys*, joka sisältää ihanteen oikeudenmukaisesta mahdollisuuksien tasa-arvosta (*fair equality of opportunity*). Tavoitteena oli julkinen koulutusjärjestelmä, joka takaa todelliset osallistumismahdollisuudet. Suomalaiseen peruskoulujärjestelmään on kuulunut idea oppilaiden erilaisten taustalähtökohtien vaikutusten tasoittamisesta. (Kalalahti & Varjo 2012, 41.)

Liberaalissa tasa-arvokäsityksessä nähdään lahjakkuus ja koulutettavuus perimän ja ympäristön yhteistuloksena, mutta ympäristön merkitystä painotetaan enemmän. Kaikki ovat potentiaalisesti kyvykkäitä, mutta epäsuotuisa kasvutausta voi estää kehitystä. Niinpä koulutuspoliittisia keinoja tasa-arvon lisäämiseen ovat kompensoiva kasvatus ja positiivinen diskriminointi: voimavaroja suunnataan varhaiseen tukeen ja sinne, missä oppimis- ja koulutusvaikeuksia on eniten. Koulutuksen on oltava kaikkien ulottuvilla mutta lisäksi on varmistettava, että mahdollisuuksiin kyetään tarttumaan. Vapautta ei aseteta tasa-arvon edelle, koska katsotaan, että koulutusvelvollisuuden ansiosta ihmiset kykenevät aktiiviseen kansalaisuuteen, kun taas kouluakäymättömyys johtaa eriarvoisuuteen. Koulutus nähdään yhteiskunnan tarjoamana palveluna; hyvänä, jota on oltava tarjolla oikeudenmukaisesti eli kaikille. Koulutus ei siis ole vain investointi tuottavuuden hyväksi. Liberaali koulutusnäkemys on ollut teollistuneissa maissa koulutuspoliittisesti hallitseva aate 1960-luvulta alkaen. Aatteeseen on yhdistynyt vahva koulusoptimismi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 73–74.)

Kolmannelle mahdollisuuksien tasa-arvo -käsitteen kerrostumalle oli ominaista yhteiskuntapolitiikan oikeudenmukaisuuskäsitysten ja koulutuspolitiikan entistä tiiviimpi yhdistyminen, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ihanne (*social justice*) ja jopa *radikaali tasa-arvotulkinta*. Näitä vaiheita elettiin Suomessa 1960- ja 1970-luvulla. (Kalalahti & Varjo 2012, 41; Lehtisalo & Raivola 1999, 73–75). Egalitaarisuusdiskurssi oli vallitseva 1970-luvulla siirryttäessä yhtenäiskoulujärjestelmään, peruskouluun. Peruskoulun yhtenäistymiskehitys huipentui tasokurssien poistamiseen vuonna 1985.

Radikaalin tasa-arvokäsityksen mukaan älykkyys on kulttuurisidonnainen ominaisuus. Koulutustuotosten erojen katsotaan kertovan erilaisuudesta eikä huonommuudesta. Koulun sosialisaatiomallin nähdään vastaavan eliitin kulttuuria ja kertovan tämän ryhmän valta-asemasta, mihin liittyy oikeus määritellä säilyttämisen arvoinen kulttuurisisältö. Ryhmän

ulkopuolelle jäävillä ei ole samaa kulttuurista pääomaa, ja heidän koulumenestyksensä on siksi huonompi. Koulutuksen valikointifunktio dominoi tällöin emansipatorista funktiota. (Lehtisalo & Raivola 1999, 73–75.)

Mahdollisuuksien tasa-arvo on radikaalissa näkemyksessä itsestäänselvyys. Lähtökohtaerojen kompensatio-ohjelmat hylätään, koska niitä ei voida rakentaa ottamaan huomioon sekä henkilökohtaisia tarpeita että yhteiskunnan suoritusvaatimuksia, ”koulu ei voi kompensoida koko yhteiskuntaa” (Lehtisalo & Raivola 1999, 76). Positiivinen diskriminointi halutaan ulottaa oppimisen tukikeinoista tiedon sosiaalisen rakentumisen tunnustamiseen ja oppimisympäristöjen muokkaamiseen eri lähtökohdista tuleville. Tasa-arvon nähtäisiin toteutuneen, jos toisella ja kolmannella koulutusasteella olisi opiskelijoita eri väestöryhmistä samassa suhteessa kuin heitä on koko yhteiskunnassa. Koulutustuotoksilla tulisi olla ”sama ostovoima” (Lehtisalo & Raivola 1999, 77).

Pohjoismaiselle käsitykselle koulutuksen tasa-arvosta ovat olleet ominaisia piirteet laajasta ja radikaalista tasa-arvon tulkinnasta. Laaja tulkinta koulutuksellisesta tasa-arvosta tarkoittaa, että kulttuurisista, kielellisistä ja sosiaalisista taustatekijöistä aiheutuvia eroja tulee pyrkiä tasoittamaan. Pelkkä koulutukseen pääsyn muodollisten esteiden poistaminen ei riitä. (Antikainen & Rinne 2012, 476.) Schwartzin arvokäsittein kyse on universalismiin perustuva tasa-arvon tulkinta.

1990-luvulle tultaessa tapahtui koulutuspoliittinen käänne. Tämän tasa-arvokäsityksen neljännen murroksen jälkeistä aikaa eletään parhaillaan. Uusliberalistisella aikakaudella peruskoulu on muuttunut: korostetaan yksilöllisyyttä ja mahdollisuutta toteuttaa omia kykyjä, mitä ilmentää muun muassa koulujen mahdollisuus profiloitua ja perheiden mahdollisuutta valita lapsensa koulu. Koulutuksellinen tasa-arvo siinä merkityksessä kuin se suomalaisessa peruskoulussa on ollut käytössä, on kyseenalaistunut. Koko väestön mahdollisimman korkean koulutuksen katsotaan Suomessa yleisesti olevan tärkeää kansallisen kilpailukyvyn ylläpitämisen tai kasvattamisen vuoksi. Koulutuksen tasa-arvo on kuitenkin uudelleenmääritelty ”yksilöiden tasa-arvoiseksi mahdollisuudeksi toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään”. (Kalalahti & Varjo 2012, 48.)

Muutoksesta kertoo esimerkiksi Lawnin ja Lingardin (2002) havainto Suomen koulutuspoliitikkojen haastatteluissa, että moni heistä halusi painottaa tähänastista enemmän lahjakkaiden oppilaiden koulutusta, koska katsoi sen varmistavan Suomen kilpailukykyä tulevaisuudessa. Näiden toimijoiden mielestä peruskoulutuksella oli saatu kohotettua

väestön yleinen koulutustaso ja nyt nähtiin olevan aika erilaistua. Suomen kilpailukykyä pidettiin ensiarvoisen tärkeänä, ja pelkällä ”massakoulutuksella” sitä ei turvattaisi. (Lawn & Lingard 2002, 296.)

Vaikka sekä egalitaristisessa että uuskonservatiivisessa tulkinnassa puhutaan tasa-arvosta, niiden taustalla olevat arvopohjat voivat olla jopa vastakkaiset (ks. tarkemmin 4.2.2). Tämä heijastaa havaintoja kasvaneesta jännitteestä suomalaisten arvoissa (Puohiniemi 2002, ks. edellä 3.3). Myös ”muutoksia *puskuroiva* peritty egalitarismi” suomalaisen koulutuspolitiikan vallitsevana juonteena ja ”eriytymistä *jarruttava* säällisen luottavaisuuden dynamiikka” vanhempien koulutusstrategioissa (Simola 2015, kursivointi ER) kertovat vallitsevasta jännitteestä.

Jos koulutuspolitiikassa vallinneita tulkintoja tasa-arvosta tarkastellaan Schwartzin arvoympyrän kannalta, niiden voidaan ajatella muuntuneen viime vuosisadalla säilyttämisen-, valta- ja suoriutumisarvoista universalismin ja muutosvalmiuden suuntaan, ja vuosituhannen vaihteessa itsensä korostamisen ja edelleen muutosvalmiuden suuntaan.

### **3.4.2 Koulutuspolitiikan globaali episteeminen hallinta**

Kaikki EU:n jäsenvaltiot pyrkivät tulemaan tietotalousyhteiskunniksi (*knowledge economies*). Tähän liittyvä koulutuspolitiikka on vallitseva globaali koulutuspoliittinen diskurssi. Esimerkiksi vuonna 2011 Suomen tavoitteita linjattiin seuraavasti: ”Yksi hallitusohjelman keskeisimmistä tulevaisuuden tavoitteista on nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä” (Valtioneuvosto 2011). Vuonna 2015 kymmenvuotistavoitteet muotoiltiin hallitusohjelmassa korostaen joustavuutta ja muutosta: ”Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta. Suomalaisten osaamis- ja koulutustaso on noussut, mikä tukee suomalaisen yhteiskunnan uudistumista ja mahdollisuuksien tasa-arvoa. Suomi on koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa.” (Valtioneuvosto 2015.)

Kansallisen kilpailukyvyn perustana pidetään tuottavaa tietoa, innovaatioita. Maailmanpankki määrittelee koulutuksen tavoitteeksi tuottaa inhimillistä pääomaa sopeutuvuuden, joustavuuden, luovuuden ja innovatiivisuuden muodossa, ja katsoo näiden ominaisuuksien syntyvän parhaiten sääntelystä puretussa koulutusjärjestelmässä, joka

perustuu liiketoimintaan, jossa kilpailu on maksimoitu ja joka tuottaa yrittäjähabitusta. (Ozga & Lingard 2007, 70–71.)

Koulutuksen hallintaan on syntynyt uusi tekniikka – kansainväliset vertailut, joissa syntyy kuvitteellinen koulutuspoliittinen kenttä osallistujamaiden yläpuolelle. Kunkin maan tuloksellisuusnumeroihin pelkistyy mittava määrä tutkimuksellisia taustaoletuksia ja ratkaisuja, jotka jäävät näkymättömiin mutta suuntaavat ja yhdenmukaistavat eri maiden koulutuspolitiikkaa. (Ozga & Lingard 2007, 75–77.) Kansallisia opetussuunnitelmia standardoidaan, asetetaan tavoitteita ja testataan niiden toteutumista.

Tämä kansainväliseltä tasolta tuotu uusliberalistinen koulutuspolitiikka kohtaa kuitenkin eri maissa ja niiden sisällä alueiden oman historian ja politiikan, ”kollektiivisen narratiivin” (Ozga & Lingard 2007, 72–74.) Seuraukset ovat kahtalaisia: globaali politiikka muotoutuu ”glokaaliksi”, siihen sekoittuu paikallisia aineksia, ja toisaalta muutoksen uhka voi voimistaa paikallisia instituutioita, vanhaa arvoperustaa voidaan rakentaa uudelleen, ja erilaiset toimijaryhmät voivat alkaa aktiivisesti puolustaa vaihtoehtoista toimintalinjaa. Eri mailla ja alueilla on eroja resursseissa ja kyvyssä vastustaa kansainvälisiä vaikutteita (Ozga & Lingard 2007, 75). Suomalaisen koulutuspolitiikan vallitseva juonne ”muutoksia puskuroiva peritty egalitarismi” sekä ”eriytymistä jarruttava säällisen luottavaisuuden dynamiikka” vanhempien koulutusstrategioissa (Simola 2015) kertovat juuri tästä vastustuskyvystä, ja samalla siitä, kuinka arvoihin kohdistuvat paineet eivät vielä sinällään aiheuta muutosta vaan nostavat arvot esiin (Helkama 2009; Puohiniemi 2002).

Suomalaisten koulutuspoliittisten dokumenttien arvoisällöstä on kaksi tuoretta tutkimusta. Ilari Kärki (2015) analysoi Schwartzin typologian avulla tavoitteiden arvoja virallisista suomalaisista koulutuspoliittisista asiakirjoista sekä tärkeimpien koulutuspoliittisten toimijoiden dokumenteista, kuten vuosien 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPS) sekä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmista aikavälillä 1995–2016. Kokonaisuutena asiakirjoja hallitsivat edelleen yhteisökeskeiset arvot. Poikkeuksena olivat Teollisuuden ja työntekijöiden keskusliitto TT:n ja Elinkeinoelämän keskusliitto EK:n kannanotot, joiden arvot olivat selkeästi yksilökeskeisiä. Vuoden 1994 OPS oli valtion virallisista asiakirjoista arvoiltaan yksilökeskeisin, paljolti myös OPS 2004, mutta niihin myöhemmin tehdyt muutokset ja lisäykset muunsivat niiden painotuksen kokonaisuuksina yhteisökeskeisemmiksi. Kärki havaitsi myös, että OPS:it olivat yleisesti määritellyiltä arvopohjiltaan hyvin yhteisökeskeisiä mutta ainekohtaisissa osuuksissa kielten

sekä matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden ryhmissä painottuivat yksilökeskeiset arvot. Vuoden 2004 OPS:issa myös historian ja yhteiskunnan oppiaineryhmän tavoitteissa painottuivat yksilökeskeiset arvot. (Kärki 2015, 282.)

On mielenkiintoista, että tavoitteiltaan yksilökeskeiset oppiaineet ovat samoja, joiden osaamista OECD:n PISA-arvioinneissa mitataan. OECD:n indikaattorityössä painotetaan nykyään yhteiskunnallista tehokkuutta (taloudellista tuottavuutta) enemmän kuin yhteiskunnallisen tasa-arvon päämääriä (Ozga & Lingard 2007, 77). Kärki havaitsi tutkimuksessaan myös, että EU:n koulutuspoliittisissa suosituksissa esittämät tavoitteet olivat arvoiltaan yksilökeskeisiä (Kärki 2015, 282).

Heli Ketovuori ja Päivi Pihlaja (2016) tarkastelivat, miten inklusiivinen arvopohja näyttäytyy koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa vuosilta 1999–2004 ja 2011–2016. He määrittivät inklusion kansainväliseksi uudistukseksi, jonka tavoitteena on tasa-arvoinen, erilaisuutta arvostava ja osallistava yhteiskunta ja analysoivat aineistosta keskeisiä inklusioon liittyviä arvoja – tasa-arvoa sekä erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Tutkimuksen mukaan tekstit kertovat muutoksesta huolipuheesta ja yhteisöllisyydestä yksilön vastuun ja aktiivisuuden painottamiseen. Mahdollisuuksien tasa-arvo näkyy kestoteemana mutta konkreettisesta toteutuksesta ei useimmiten puhuta. Vahva, aktiivinen oppija on esiin nouseva tavoiteltava lapsuuden ja koululaisuuden malli. Vanhemmassa kehittämissuunnitelmassa kansallinen kilpailukyky nähtiin kansakunnan vahvaan osaamiseen liittyvänä, kun taas uudemmassa se liitetään enemmän vahvoihin yksilöihin ja lahjakkuuksiin. Tutkijat katsovat arvojen koventuneen.

Koulutuksellisen tasa-arvon yhteydessä mainitaan sosioekonomisen taustan vaikutus sekä kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden huomioon ottaminen. Tavoitteeksi asetetaan oppimistulosten tasaaminen ja osaamistason parantaminen. Tutkijat pohtivat, onko kilpailukykyisen menestyvän oppijan tavoite liian kova ja onko erilaisen oppimisen hyväksyntä ja arvostus tosiasiaassa kaventunut. (Ketovuori & Pihlaja 2016.)

Christian Maroy on analysoinut koulutuspolitiikan muuttumista viidessä eurooppalaisessa maassa (Belgia, Englanti, Ranska, Unkari ja Portugali). Tutkimuksessa havaittiin kansallisten koulutuspolitiikkojen yhdenmukaistumista, josta yksi kehityssuunta oli vanhempien kouluvalintaoikeuden edistäminen tai laajentaminen, sekä vaikutteiden hybridisoitumista maan omien käytänteiden kanssa, jolloin tuloksena on erilaisia versioita arvioivan valtion mallista tai kvasimarkkinamallista. (Maroy 2009, 71–72.)

Suomi on saanut positiivista huomiota ja ollut jopa ”ikonin asemassa” PISA-arviointimenestyksensä ansiosta, vaikka suomalainen koulutusjärjestelmä ei ole erityisen pitkälle markkinoitunut. Tämän myönteisen kansainvälisen huomion on katsottu lisänneen Suomen resursseja jarruttaa, jopa kyseenalaistaa, kansainvälisiä vaikutteita ja ylläpitää omaa koulutuspoliittista linjaa (Simola 2015, 391).

### ***3.4.3 Diskursiiviset tekniikat hallinnan keinona***

Kielellä on merkittävä asema yhteiskunnallisessa muutoksessa, ja viime vuosikymmeninä sen asemasta on tullut yhä näkyvämpi (Fairclough 1992). Diskurssit ”teknologisoituvat” eli diskursiivisia tekniikoita sovelletaan järjestelmällisesti hallinnan keinoina. Ammattilaiset eri organisaatioissa tutkivat ja suunnittelevat diskursiivisia käytäntöjä sekä tarjoavat niihin koulutusta. (Fairclough 1992, 7–8.) Samaan viittaa Stone (2012, 31) tarkastellessaan yhteiskuntapolitiikan osatekijöitä: koska politiikassa merkitsee se, miten ihmiset tulkitsevat informaatiota, poliittiset toimijat pyrkivät strategisella viestinnällä kontrolloimaan tulkintoja. Neutraalien faktojen sijaan informaatio on lähtökohtaisesti aina epätäydellistä ja epätasa-arvoisesti ihmisten ulottuvilla. (Stone 2012, 30–31.)

Arvojen soveltamisalan muutos on yksi tavoista, joilla arvoissa ajan mittaan tapahtuu muutoksia. Sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa tietyn arvon käyttöala laajenee tai supistuu. Esimerkiksi taloudellisia suoriutumis- ja valta-arvoja on alettu soveltaa kohteisiin, joiden arvioimiseen niitä ei ole aiemmin käytetty. (Helkama 2015, 216.) 1990-luvulta lähtien Suomessa on nostettu aiempaa enemmän esiin valta- ja suoriutumisarvoja, joita ei laajasti hyväksytty arvoiksi, ja niiden kannattaminen on nähty arvotyhjiönä. Schwartzin teorian mukaan niin sanottua arvotyhjiötä ei koskaan ole, vaan kyse on esimerkiksi juuri aiemmin laajasti sovellettujen arvojen alan supistumisesta, mikä koetaan näiden arvojen häviämisenä. (Pohjanheimo 2005, 238.)

Näkemykseni mukaan arvojen soveltamisalan muutos voi olla esimerkki diskursiivisten tekniikoiden käytöstä yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseen. Painetta arvomuutokseen voidaan tuottaa diskursiivisesti. Pertti Alasuutari (2013) nimittää *episteemiseksi hallinnaksi* tekniikkoja, joilla vaikutetaan episteemisiin oletuksiin – käsityksiin maailmasta, ihmisistä sekä normeista ja ihanteista (mitä voi tai pitää tehdä, mikä on hyvää tai eettisesti hyväksyttävää) – nähdäkseni siis myös arvoihin. Episteemistä työtä

tehdään politiikan eri tasoilla, myös kansallisesti ja kunnallisesti, mutta kansainväliset organisaatiot kuten OECD ja UNESCO erilaisine indikaattoreineen vaikuttavat nykyään erittäin laajasti (Alasuutari 2013).

Kriittisen yhteiskuntateorian edustajan Stephen Ballin mukaan uusliberalismiin liittyvä markkinoituminen merkitsee, paitsi resurssien kohdentamista ja jakamista uusilla tavoilla, myös uudenlaista moraalista ympäristöä tuottajille ja kuluttajille, siis ihmisille. Sosiaalista käyttäytymistä arvioidaan uudessa viitekehyksessä, jossa oma etu ja henkilökohtaiset motiivit ainakin periaatteessa asetetaan yleisluontoisten arvojen edelle. (Ball 2006, 12, 82; myös Sandel 2012; edellä Reay 2008 kohdassa 2.4).

Yhteiskunnallisen muutoksen kielellistä ohjaamista on esimerkiksi markkinoitumisen ulottaminen uusille elämäalueille, kuten koulutukseen, terveydenhuoltoon ja taiteeseen. Näitä aloja on vaadittu rakentamaan ja käsitteellistämään uudelleen toimintansa tuotannoksi ja hyödykkeiden markkinoimiseksi kuluttajille, mikä puolestaan on vaikuttanut syvällisesti näillä sektorilla työskentelevien työhön, sosiaalisiin suhteisiin ja ammatilliseen identiteettiin. Tähän liittyen on uudelleennimetty esimerkiksi oppijat kuluttajiksi tai asiakkaiksi ja kurssit packageiksi tai tuotteiksi. (Fairclough 1992, 5–7.) Tämä ei voi olla vaikuttamatta myös siihen, miten vanhemmat mieltävät itsensä lastensa koulutusta koskevissa kysymyksissä.

Toinen esimerkki yhteiskunnallisen muutoksen diskursiivisesta ohjaamisesta on työntekijän identiteetin uudelleenmäärittely. Jälkifordistiseen tuotantomuotoon kuuluvassa työpaikkakulttuurissa on uudet arvot: ihmisten tulee olla yrittäjähenkisiä, itsemotivoituvia ja ”itseohjautuvia”, kuten Rose ilmaisee (1989, sit. Fairclough 1992, 7; myös Skeggs 2014). Nämä muutokset ovat myös huomattavassa määrin diskursiivisia. Työntekijän identiteettiä määrittävät sellaiset seikat kuin kommunikaatiotaidot, jotka ennen kuuluivat yksityiselämän piiriin. Kielen merkitys tuotannon ja sosiaalisen kontrollin välineenä työpaikoilla on kasvamassa. (Fairclough 1992, 7.)

Työntekijälle määritelty uusi identiteetti vaikuttaa myös koulutukselle nähtyihin tavoitteisiin, kouluhan valmentaa lapsia aikakautensa yhteiskuntaan. Kouluvalintakäytännöllä voidaan myös katsoa valmennettavan lapsia yrittäjähenkisyyteen ja itseohjautuvuuteen. Lapsi tottuu sosiaalisten suhteiden vaihtuvuuteen ja sopeutumaan uusiin ympäristöihin, mikä on tavallinen kokemus nykyisessä työelämässä, joko käytännön pakosta tai menestyksekkään uran luomiseksi. Voidaan myös ajatella koulun valmentavan

kilpailuun. Peter McLarenin (2016) mukaan nykyisen koulun piilo-opetussuunnitelma on kuluttajaksi kasvattaminen. Nämä kaikki päämäärät liittyvät ideologiaan, jonka mukaan markkinoituminen ja valinnanvapaus ovat tavoiteltavia. Poliitiikan filosofi Michael Sandelin mukaan

”Nykyään suurin osa poliittisista väittelyistämme liittyy hyvinvointiin tai vapauteen – taloustuotannon kasvattamiseen ja ihmisten oikeuksien kunnioittamiseen. Monille puhe hyveestä politiikan yhteydessä tuo mieleen uskonnolliset konservatiivit, jotka kertovat ihmisille, kuinka heidän tulee elää. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa tapa, jolla hyveen ja yhteisen hyvän käsitteet voivat elähdyttää politiikkaa. Haasteena on kuvitella politiikka, joka suhtautuu moraalin ja hengen kysymyksiin vakavasti ja saa niiden vaikutuksen ulottumaan laajoihin taloudellisiin ja kansalaisuuteen liittyviin huolenaiheisiin, ei vain seksiin ja aborttiin”. (Sandel 2012, 295.)

#### 4 Arvot ja kouluvalinnan rationaalisuus

Halusin ulottaa tutkimusnäkökulmani ontologisen markkina- tai kilpailuoletuksen ulkopuolelle kyetäkseni näkemään aineistossa tasapuolisesti myös yhteisöllisyyttä ja itsensä ylittämistä koskevat arvot, kuten luvun 3 alussa toin esiin. Oletus markkina- tai kilpailuyhteiskunnasta ja yksilön edun tavoittelusta voidaan nähdä esimerkkinä yhteisössä vallitsevasta maailmankuvasta ja arvojärjestelmästä, joiden legitiimiydestä käydään kuitenkin jatkuvaa kamppailua.

Sosiologiassa arvot sijoitetaan kulttuurisiin merkitysjärjestelmiin ja niiden muodostumiseen. Ongelmana arvoja koskevissa teorioissa on ollut liiallinen funktionalismi, jolloin yksilön toimijuudelle ei ole jäänyt tilaa (esimerkkinä Talcott Parsonsin järjestelmäteoria ja sen AGIL-malli), tai liiallinen idealismi ja voluntarismi, jolloin tullaan vähätelleeksi ympäristöstä kumpuavia materiaalisia pakkoja (Max Weberin arvorationaalinen ideaalityyppi) (Heiskala 2000, 64, 68). Koska Weber ei oletanut kaiken toiminnan perustuvan samaan merkitysrakenteeseen, vaan oli kiinnostunut merkityksen erilaisista muodoista, hän loi tähän melko kattavan käsitteistön. Esimerkiksi rationaalisen valinnan teoria tavoittaa vain osan näistä merkityksistä. (Heiskala 2000, 64.) Tarkastelen Weberin käsitteitä kohdassa 4.1.

Yhteiskunnan dynaamisuuden taustalla on makrotasoisten tekijöiden lisäksi yksilön kyky reflektioon, kyky kuvitella asioiden olevan toisin (Bourdieu & Wacquant 1995, 73).



Olennaista on ihmisen pyrkimys muuttaa yhteiskunnallisia käytäntöjä, koska se myös paikoitellen toteutuu (Heiskala 2000, 217).

Vaikka kyseessä on vain perheiden yläkouluvalintaan liittyviä arvoja käsittelevä pieneen aineistoon perustuva tutkielma, on aineistoa mielestäni tarkasteltava riittävän syvässä kontekstissa, jotta nähdään, miten johonkin päämäärään tähtäävän toiminnan ”mieli” jatkuvasti kohtaa toisia mielekkyyksiä ja miten legitiimiyskamppailua suurista yhteiskunnallisista kysymyksistä käydään henkilökohtaisen reflektion tasolla. Yksittäisten vanhempien kouluvalintaperustelut eivät siis suinkaan ole mittakaavastaan huolimatta merkityksettömiä, vaan ne kertovat valtasuhteista, muutostekijöistä ja yksilöllisen reflektion voimasta.

Kohdassa 4.2 tarkastelen käsityksiä koulutuksen arvosta esimerkkinä yhteiskunnallisen käytännön arvottamisesta (Sandel 2012, 299) ja sen yhteyttä tulkintoihin koulutuksellisesta tasa-arvosta. Käsitys koulutuksen arvosta kertoo yhteiskunnan maailmankuvasta, samoin näkemykset siitä, miten se tulisi jakaa yhteiskunnassa.

#### **4.1 Yhteisön maailmankuva ja käsitykset rationaalisesta**

Tiedonsosiologiassa tutkitaan, miksi jokin tieto on jonakin aikakautena oikeutetumpaa kuin toinen. Kulloinkin keskeisessä asemassa oleva tieto ei koskaan ole satunnaista, vaan liittyy aikaan, paikkaan ja vallitseviin voimasuhteisiin. Vallitsevilla tiedon muodoilla on jokin funktio, ja yksilön tapa ajatella ja nähdä maailma liittyy hänen aikakautensa yhteisöllisiin tulkintoihin maailmasta. Länsimaisessa yhteiskunnassa tieteellinen tieto on syrjäyttänyt muut vakuuttelun tavat, kuten tunteen, intuition tai kokemuksen. Tarkastelen tätä rationalisoitumiseksi kutsuttua ilmiötä lähemmin Max Weberin luomien käsitteiden ja teorian pohjalta.

Arvot liittyvät Max Weberillä (1864–1920) toiminnan ”mieleen”. Weber (1956, sit. Gronow & Töttö 1996) määritteli sosiaalisesti toiminnan, jolle ihmiset antavat subjektiivisesti merkityksiä ja jonka he käsittävät liittyvän jollakin tavalla toisten ihmisten vastaavanlaiseen toimintaan. Hän luokitteli ihmisten sosiaalisen toiminnan neljään tyyppiin, 1) päämäärärationaaliseen, 2) arvorationaaliseen, 3) affektiiviseen ja 4) traditionaaliseen. Minkään näistä yhteydessä hän ei erityisesti viittaa norminmukaiseen toimintaan, koska

hänen ajattelussaan keskeistä oli toimijan subjektiivinen näkökulma. (Gronow & Töttö 1996, 303–304.) Weber piti näitä toiminnan tyyppejä ihmiselle lajityypillisinä (Kalberg 1980, 1148). Kahden jälkimmäisen toimintatyyppin hän katsoi olevan vähemmän tietoisia ja siten ei-rationaalisia. Traditionaalinen toiminta saattoi olla ”sokeaa” tavanmukaisuutta ja affektiivinen ”pidäkkeetöntä reagoimista” johonkin ärsykkeeseen. Weber nosti sosiologian erityiseksi tutkimuskohteeksi tietoisemman ja johdonmukaisemmin suunnitelmallisen eli rationaalisen toiminnan. (Gronow & Töttö 1996, 303–304.)

*Arvorationaalisena* pidetään tässä tyypittelyssä toimintaa, joka suuntautuu jonkin eettisen, esteettisen tai muun ehdottomana itseisarvona pidetyn arvo-oletuksen mukaan. Päämäärä- eli *instrumentaalinen rationaalisuus* taas on mahdollisimman tehokkaiden keinojen valitsemista tietyn päämäärän saavuttamiseen. (Gronow & Töttö 1996, 303–304.) Weber oli kiinnostunut länsimaisen kulttuurin kaikki elämänalueet vähitellen kattavasta erityislaatuudesta rationaalisuudesta, jonka yhtenä ilmentymänä hän piti modernia kapitalismia. Rahallisesti laskelmoiva kustannus-hyötyanalyysi oli hänen mukaansa päämäärärationaalisuuden huipentuma. (Gronow & Töttö 1996, 263, 291.)

Weber erotteli teoreettisesti edelleen neljä rationaalisen ajattelun tyyppiä: käytännöllisen, teoreettisen, formaalin ja sisältörationaalisuuden, jotka liittyvät arvo- ja päämäärärationaaliseen toimintaan (Kalberg<sup>2</sup> 1980, 1148–1149). *Sisältörationaalisuus* arvo-oletuksineen, jotka voivat vaihdella sisällöltään, kattavuudeltaan ja yhteensopivuudeltaan, tarjoaa ”validin kaanonin” eli standardin, jota vasten elämän empiiristen ilmiöiden virtaa havainnoidaan ja arvostellaan. Arvosisällön rationaalisuudelle ei ole absoluuttista standardia, vaan tietyn arvokonstellaation kanssa yhteensopimaton toisenlainen konstellaatio näyttäytyy irrationaalisena. (Kalberg 1980, 1155–1156).

Formaalia rationaalisuutta lukuun ottamatta muita kolmea rationaalisen ajattelun tyyppiä on Weberin mukaan esiintynyt eri aikakausina kaikissa kulttuureissa. *Formaali rationaalisuus* liittyy erityisesti talouden, oikeuden ja tieteen alueisiin, jotka erkanivat länsimaiden teollistuessa omiksi elämänalueikseen ja valtarakenteikseen. Formaali rationaalisuus on ajattelun tyyppinä voimakkaimmin ristiriidassa sisältörationaalisuuden kanssa. Formaali

---

<sup>2</sup> Nojaan seuraavassa Weber-tutkija Stephen Kalbergin analyysiin siitä, miten Weber käyttää käsitteitä ”rationaalisuus” ja ”rationalisoituminen” teoksissaan *Economy and Society* (1968), alkup. *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921), sekä *Collected Essays in the Sociology of Religion*, alkup. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* (1920) (suom. Hietaniemi T. Maailmanuskonnot ja moderni länsimainen rationaalisuus: Kirjoituksia uskonnon sosiologiasta 1989).

rationaalisuus, tiettyjen universaalien ja abstraktien sääntöjen mukaan toimiminen, on valtarakenteena ominaista hallinnolliselle byrokratialle, mutta sitä voi esiintyä myös talouden, lain ja tieteen alalla. (Kalberg 1980, 1157–1158.) Weberin mukaan moderneissa länsimaissa käytännölliset, teoreettiset ja formaalit rationaalisuusprosessit ovat vallitsevia, mikä vaikuttaa suuresti tällaisissa yhteiskunnissa elävään ihmiseen (Kalberg 1980, 1145).

On olennaista huomata rationaalisuustyypin vaikutus ihmisen toiminnan luonteeseen. Esimerkiksi talouden alalla formaali rationaalisuus voi vallata alaa kunnes kaikki laskelmoidaan ”markkinoiden lain” mukaan huolimatta siitä, millaisia vaikutuksia sillä on yksilöihin tai missä määrin se sotii eettisiä sisältörationaalisuuksia vastaan. (Kalberg 1980, 1158–1159.)

Olssen, Codd ja O’Neill (2003) katsovat, että globaalin talouden aikakaudella uusliberalismi on valtioiden uusi hallinta- ja kontrollidiskurssi. Korostaessaan mahdollisimman vähän yhteiskunnan toimintaan puuttuvaa valtiota uusliberaalit ovatkin edistäneet vahvaa valtiota. Weber piti byrokratiaa modernin välinerationaalisuuden äärimuotona, mutta Olssen ym. toteavat, että uusliberalismi ylittää joustavammilla ohjauskeinoillaan vielä suurempaan tehokkuuteen. Sen perustana on heidän mukaansa kaiken inhimillisen toiminnan kustannusten mittaaminen ja arvon määrittäminen sekä markkinamekanismien ulottaminen taloudesta ihmisen kaikkeen vapaaehtoiseen toimintaan. (Olssen, Codd & O’Neill 2003, 172.)

Weberin käsittein, praktiset, teoreettiset ja formaalit rationalisoitumisprosessit dominoivat länsimaaisissa yhteiskunnissa sisältörationaalisuuden kustannuksella. Weber katsoi, että tällä on suuri merkitys yleiseen elämäntapaan. Arvorationaalisuuteen perustuva toiminta suuntautuu näiden arvojen mukaan, mutta muihin rationaalisuuksiin perustuva toiminta ohjautuu ympäristöstä virtaavien satunnaisten etunäkökohtien mukaan. Yksilöiden toiminnan ohella myös esimerkiksi poliittisesta toiminnasta voisi tulla kasvavassa määrin välinerationaalista omien etujen laskelmointia. (Kalberg 1980, 1176.)

Weber piti käsitteitään teoreettisina ideaalityyppeinä, heuristisina työkaluina, joiden oli tarkoitus auttaa ymmärtämään sosiohistoriallisia kehityskulkuja (Kalberg 1980, 1172). Arvorationaalisuus toiminnan tyyppinä on jäänyt yhteiskunnallisessa keskustelussa suhteellisen vähälle huomiolle. Näin toteaa myös Weberin rationaalisuustyyppejä tarkastellut Anna Puustinen tutkimuksessaan nuorten ilmastonmuutosta koskevista käsityksistä (Puustinen 2014, 17). Nykykeskustelussa ”rationaalisuudella” itse asiassa

yleensä tarkoitetaan instrumentaalista rationaalisuutta. Weber itse varsinkin myöhemmissä kirjoituksissaan toistuvasti kehotti lukijoitaan kiinnittämään huomiota rationaalisuuksien ja rationaalistumisprosessien moniulotteisuuteen (Kalberg 1980, 1151).

Weber katsoi, että tietyt yhteiskuntaryhmät toimivat tiettyjen rationaalistumisprosessien ”kantajina”, ja häntä kiinnosti, mitkä olosuhteet rajoittavat tai toisaalta kasvattavat näitä kerrostumia, jolloin tietyn tyyppinen rationaalisuus saattaa muodostua hallitsevaksi. (Kalberg 1980, 1177.) Weberin näkemys oli, että erilaiset rationalisoitumisprosessit jäävät yleensä lyhytkestoisiksi, koska valtaosa niistä perustuu jonkin ryhmän etujen ajamiseen ja lakkaa, kun tilalle nousee jokin toinen, voimakkaampi etunäkökohtien vastakkainasettelu, eivätkä ne siten saavuta legitimizeettiä arvojen tasolla. Jostakin rationalisoitumiskehityksestä tulee kestävä vain, jos se institutionalisoituu osaksi legitiiminä pidettyä yhteiskuntajärjestystä ja sitä kannattavat jotkin asemaltaan vakiintuneet yhteiskuntakerrostumat. (Kalberg 1980, 1173.)

Kalbergin mukaan Weber katsoi kirjoituksissaan, että arvoihin perustuvalta eettiseltä sisältörationaalisuudelta on murentunut teollistuneissa länsimaissa sosiologinen pohja. Sitä ei enää edusta mikään vakiintunut yhteiskunnan osa, jonka instituutioihin se olisi rakentunut. (Kalberg 1980, 1176.) Juutalais-kristillinen maailmankuva, jossa yhdistyi sisältörationaalisuuksia ja joka tarjosi näiden arvoille teoreettisen rationalisoinnin, on pitkälti korvautunut tieteellisellä maailmankuvalla, johon liittyy käsitys tiedosta erillisenä arvoista. Vaikka tieteen maailmankuva kokonaisuutena edustaa sisältörationaalisuutta (tavoitteena totuuden etsintä), tieteessä samoin kuin talouden ja lainkäytön aloilla formaali rationaalisuus ja byrokraattinen hallinta sulautuvat toimintamalleiksi, jotka yhdessä tyypistävät arvoista ohjautuvan toiminnan tyyppiä. (Kalberg 1980, 1173–1174.)

Nykymaailmassa ylikansallisten suuryritysten ja talouseliitin voidaan ajatella toimivan nykyisen rationaalisen selityksen kantajina (käsitys, että yhteiskuntien markkinoituminen ja globaali kilpailu ovat tavoiteltavia talouskasvua ja hyvinvointia tuottavia mekanismeja). Vastavoimia aiheuttavat erilaiset kansalliset politiikat, kuten esimerkiksi pohjoismainen hyvinvointivaltiokäsitys tai suomalainen peruskoulupolitiikka, ja toisaalta kasvanut yleinen tietoisuus globaalista vastuullisuudesta, joka kattaa kysymykset sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja ympäristökysymyksistä.

Weber piti historian kehitystä sinänsä ”irrationaalisena” – jatkuvina etunäkökohtien yhteentörmäyksinä, joita kunkin aikakauden rationaalinen maailmankuva säätelee vain

ääripäistä. Nämä maailmankuvatkin määräytyvät alun perin satunnaistekijöiden, kuten joidenkin eturyhmien voiton, vallan, historiallisten sattumien, voisi sanoa kontingenttien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. (Kalberg 1980, 1172.) Vain eettiset rationaalisuudet tarjoavat arvosisältöä teoreettisiin rationaalistumisprosesseihin ja saavat ne suuntautumaan arvorationaaliseksi toiminnaksi sekä synnyttävät yhtenäisiä kattavia arvojärjestelmiä. Vaikka arvojärjestelmät ovat Weberin mukaan pitkälti ”irrationaalisten” historiallisten, taloudellisten, poliittisten, valta- ja maantieteellisten tekijöiden ilmentymiä, ne muodostavat yhtenäisen maailmankuvan, jonka mukaan ihmiset suuntaavat toimintaansa kaikilla elämänalueilla. Kun nämä maailmankuvat ankkuroituvat yhteiskunnallisesti ja taloudellisesti, ne luovat kulttuuriset puitteet, joissa erilaiset taloudelliset ja poliittiset etukiistat käydään. (Kalberg 1980, 1170.)

Jos siirrytään tarkastelemaan suomalaista nyky-yhteiskuntaa, näen yhteyden Hannu Simolan esittämien suomalaisen egalitaristiseen koulutuspolitiikkaan vaikuttaneiden kontingenttien tekijöiden ja Max Weberin esittämien ”irrationaalisten” tekijöiden välillä. Simolan mukaan ”perinteisen työläis-talonpoikaisen sosiaalisen tasa-arvoajattelun” pysyvyyden taustatekijöitä ovat saattaneet olla myöhäinen mutta sitäkin nopeampi teollistuminen; samanaikainen hyvinvointivaltion rakentaminen ja koulutuksen laajentuminen, mitkä johtivat koulutususkoon eli voimakkaaseen yhteiseen kokemukseen koulutuksen aikaansaamasta sosiaalisesta nosteesta; sekä suomalaisen kulttuurin jääräpäisen sitkeä muutosvastarinta, ”suomalainen laahus”. Lisäksi egalitaristisen dynamiikan jatkumiseen ovat vaikuttaneet kontingentit tekijät lama ja vuoden 2001 PISA-menestys. (Simola 2015, 390–391.) Weberin mukaan sosiohistorialliset ”irrationaaliset” satunnaistekijät ovat yhteiskunnan arvojen taustalla siksi, että yhteisön maailmankuva, joka tarjoaa kulloisenkin ”rationaalisen” selityksen vallitsevalle tilanteelle, perustuu näihin aineksiin. Legitiiminä pidetty instituutioihin suodattunut maailmankuva arvosisältöineen on kuitenkin merkityksellinen, koska se antaa toiminnalle suunnan (Kalberg 1980, 1170).

Weberin mielestä ihmisen toimintaa ei voi tyhjentävästi selittää vain sopeutumisella annettuihin olosuhteisiin, mitä käytännöllinen, teoreettinen ja formaali rationaalisuus ilmentävät. Sen sijaan arvoista käsin motivoitunut toiminta on ollut historiallisesti vaikuttavinta. (Kalberg 1980, 1170.) Suomalaisvanhempien enemmistön kokema luottamus koulujärjestelmään ja säällisyys erottautumispyrkimysten suhteen perustuvat luvussa 3 kuvattuihin vallitseviin arvoihin, joskin kuvattuine muutospaineineen ja jännitteineen.

#### 4.1.1 "Arvoneutraalius"

Jotkut koulutussosiologit ovat kritisoineet arvotarkastelun puuttumista tai vähyyttä nykytutkimuksessa sekä koulutuspolitiikan näennäistä arvoneutraaliutta, joka seuraa koulutuksen tuloksellisuusmittarien käytöstä (esim. Broadfoot 2007). Tuloksellisuudesta puhuminen merkitsee arvioimista tiettyyn standardiin eli normiin vertaamalla. Standardin käsite toimii kriteerinä, joka peittää tieteellisen rationaalisuuden vaikutelman taakse arvo-oletukset, joihin se kuitenkin perustuu. (Broadfoot 2007, 56, 58.) Samanlainen arvo-oletusten peittyminen on todennäköistä myös käytettäessä "big dataa", jonka merkitys tutkimuksessa ja yhteiskuntien hallinnassa on kasvussa sen keräämisen ja analysoinnin tultua mahdolliseksi. Jos ei haluta, että markkinat saavat määritellä yhteiskunnallisia instituutioita säätelevät normit, Michael Sandelin mukaan tarvitaan julkista keskustelua markkinoiden moraalisisista rajoista (Sandel 2012, 299).

Deborah Stonen mukaan politiikassa nykyään "rationaalisen" sijaan puhutaan usein "tieteellisen", näyttöön perustuvan (*evidence-based*) tiedon tarpeesta; kyse on kuitenkin samasta ilmiöstä eli arvoista puhdistetun tiedon tavoittelusta. Poliitiikan pitää tuki perustua tieteelliseen näyttöön, jos se tarkoittaa tietoa ja ymmärrystä. Nykyinen tieteellinen näyttö perustuu tilastotietoon, jonka analyysivälineinä ovat luokittelut ja käsitteet ovat arvoihin pohjautuvia ontologisia oletuksia. Ne on mahdollista ottaa tarkasteluun ja kyseenalaistaa. (van Ostaigen & Jhagroe 2015, 130.) Weberin käsitys eettisen sisältörationaalisuuden alan kaventumisesta talouden, lain ja tieteen aloilla (ks. 4.1) viittaa mielestäni ilmiöön, jota Stone nimittää "rationaalisuusprojektiksi" eli arvoista puhdistetun tiedon tavoitteluksi.

Stone (2012, 9) kritisoi valtiotieteissä, julkishallinnossa, oikeustieteessä ja taloustieteessä vallitsevaa rationaalisen valinnan teoriaa sekä tavoitetta tehdä julkista politiikkaa rationaalisin, analyttisin tieteellisin metodein, asiantuntijoiden ja ammattilaisten neutraaliin tieteelliseen tietoon perustuen. Tässä Stonen sanoin "rationaalisuusprojektissa" haetaan analyysimuotoja, joiden avulla voitaisiin määrittää objektiivisesti katsoen parhaat yhteiskunnalliset ratkaisut. Analyysin sisältämien luokittelujen oletetaan olevan jollain tavalla politiikan ylä- tai ulkopuolella. (Stone 2012, 10.) Stone väittää, että juuri nämä luokittelut ja kriteerit, joihin rationaalinen analyysi perustuu, määrittää poliittisessa kamppailussa. Hänen politiikka-analyysissään nähdään analyttiset käsitteet ja ongelmanmäärittelyt itsessään poliittisiksi väittämiksi. Ei ole standardia, jolla voisi määrittää tarkasti, mitä tasa-arvo, tehokkuus, vaikuttavuus tai jokin vastaava analyttinen

käsite ovat. Juuri siksi arvoilla on merkitystä ja ne on pidettävä mukana kuvassa niin tutkimuksessa kuin poliittisessa päätöksenteossa. (Stone 2012, 10.)

Stonen kritisoiman ”rationaalisuusdiskurssin” mukaan on olemassa objektiivisia ja neutraaleja arviointistandardeja, joita voidaan soveltaa poliittisia ratkaisuja tehtäessä ja joihin poliittiset eturyhmät eivät vaikuta. Stone katsoo, että jokaisen poliittisen kysymyksen taustalla on kiista tiettyä abstraktia arvoa koskevista ristiriitaisista, mutta yhtä uskottavista tulkinnoista. Tutkijan tehtävä on hänen mukaansa tuoda ne selkeästi esiin, jotta nähdään missä tulkinnat eroavat ja niitä voitaisiin sovittaa. (Stone 2012, 14).

Tämä vastaa sosiaalipsykologisen arvotutkimuksen havaintoja, joiden mukaan monet arvot ovat merkitykseltään ja tärkeydeltään suhteellisia, eli niiden merkitys ja tärkeys vaihtelevat kulttuurista ja ihmisryhmästä toiseen, ja että moraaliset arvovalintakysymykset ovat ominaisia individualistisille yhteiskunnille, joissa yksilöiden käyttäytyminen on vähemmän normisidonnaista (Helkama 2009, 38–39).

Poliittisten päätösten teko ei ole niinkään liukuhihnamaista rationaalista ongelmanratkaisua vaan jatkuvaa ideoiden kamppailua. Kiistaa käydään jaetuista merkityksistä; asioiden luokittelukriteereistä, luokitusten rajoista ja ihmisten käyttäytymistä ohjaavien ideaalien määrittelyistä. (Stone 2012, 13; myös Sandel 2012, 280–283.) Voisi ajatella, että kiistaa käydään erilaisten maailmankuvien legitimitetistä. Käsittääkseni Stone ja Sandel peräänkuuluttavat Weberin termin eettistä sisältörationaalisuutta, arvojen uudelleenlegitimointia, jotta erilaisten maailmankuvien arviointi ei tapahtuisi pelkästään valtasuhteiden perusteella vaan toimintaa ohjaisi jokin yleisempi eettinen periaate.

Politiikan päämääriä, joihin poliittisissa väittelyissä useimmin vedotaan, ovat länsimaissa sellaiset arvot kuin tasa-arvo, tehokkuus, hyvinvointi, vapaus ja turvallisuus. Ne toimivat standardeina, joita vasten ihmiset arvioivat olosuhteita ja politiikkaehdotuksia. Abstraktisti esitettyinä kaikki kannattavat niitä mutta erimielisyydet alkavat heti kun niitä aletaan tarkemmin määritellä. (Stone 2012, 14.) Tämä koskee myös koulutuksellista tasa-arvoa.

#### ***4.1.2 Kulttuurin näennäinen yksimielisyys arvoista***

Arvot ohjaavat valintoja ja havaitsemista, kuten edellä on todettu. Rokeachin ja Schwartzin mukaan arvot ovat keskeisiä ihmisen tiedollisessa järjestelmässä, koska niiden kautta

jäsennetään ympäröivän maailman tapahtumia. Kulttuurintutkija, sosiaalipsykologi Geert Hofstede nimittää ”kulttuurin valheelliseksi tasapainotilaksi” sitä, miltä niin sanottu vakiintunut kulttuuri instituutioineen näyttää. (Puohiniemi 2002, 79.)

Hofstede katsoi, että kulttuuri perustuu materiaalis-historiallisiin tekijöihin eli tietyn alueen maantieteellisiin ja taloudellisiin oloihin, väestörakenteeseen ja historialliseen kehitykseen, joita hän nimitti ekologisiksi tekijöiksi. Ne ovat hänen mukaansa vaikuttaneet yhteisössä muodostuneisiin normeihin ja väestön valtaryhmien arvojärjestelmään, jotka määräävät kulttuurin ulkoisen olemuksen kuten instituutiot. Instituutiot taas pyrkivät vahvistamaan vallitsevaa normi- ja arvojärjestelmää. Kaikkiin kulttuureihin kohdistuu kuitenkin jatkuvasti muutospaineita, ja siksi vakiintunut tasapainotila on näennäinen (Puohiniemi 2002, 79.)

Tiedonsosiologian uranuurtaja Karl Mannheim (1893–1947) näki myös, että yhteiskunta on luonteeltaan dynaaminen. Eri yhteiskuntaryhmät kokevat sosiaalisen todellisuuden eri tavoin, ja siksi on erilaisia ideoita. Esimerkiksi nykyinen vallalla oleva uusliberalistinen ideologia näyttää eri yhteiskuntaelämän alojen markkinoitumisen väistämättömänä, välttämättömänä ja vaihtoehdottomana, ja tälle vastakkaiset näkemykset leimataan epärealistisiksi. *Ideologia* on valtaapitäville ominainen, kun taas *utopiaan* kuuluu vallankumouksellinen potentiaali ja se kiinnittyy alisteisiin, mahdollisesti nouseviin ryhmiin. (Virmasalo 1999, 31–32.) Aatejärjestelminä ideologiat ja utopiat epäilemättä sisältävät arvoja.

Vaikka ideologiat ja utopiat ovat tavallaan ”väärrä tietoa”, niillä on tarkoituksensa. Mannheim korosti utopiaa todellisuuden ylittävän tiedon muotona, jota ilman ei olisi muutosta ja kehitystä. ”Ajattelu on utopistista silloin, kun se ei vastaa sitä todellisuutta, jossa se esiintyy.” Utopia on mahdoton vain tietyllä hetkellä ja tietystä näkökulmasta. Mikä tahansa unelma ei kuitenkaan ole utopiaa mannheimilaisessa merkityksessä, vaan olennaista kyetä näkemään vallitsevan tilanteen yli ja mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisiin olosuhteisiin. (Virmasalo 1999, 31–32.) Ihmiset ikään kuin tarttuvat kairos-hetkeen. Mannheim kuitenkin piti tärkeänä, että ryhmät pyrkisivät ajamaan näkemyksiään maltillisesti (Virmasalo 1999, 39).

Mannheim pohti ajankohtaiselta vaikuttavaa kysymystä, kuinka hyvin vapaus ja demokratia lopulta sopivat yhteen kilpailuun perustuvan markkinatalouden kanssa. (Virmasalo 1999, 23.) Mannheim katsoi, että modernissa, liberaalin demokratian ja markkinatalouden



yhteiskunnassa tiedon hajaantumisesta tulee ongelma (Virmasalo 1999, 20). Eri ryhmien kilpaillessa yhteinen käsitys todellisuudesta on vaarassa kadota (Virmasalo 1999, 38).

Tämä selittää osaltaan diskursiivisten teknologioiden tehostuneen käytön hallinnan keinona. Michel Foucault puhui totuuksien teknologioista. Yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä siitä, mikä on ”totta”, ”hyvää” ja ”oikein”, tuotetaan hallinnollisilla, diskursiivisilla ja minuuteen liittyvillä tekniikoilla. Käsitykset hyvästä ja oikeasta kertovat tavoiteltavana pidetystä eli siis arvoista. Michel Foucault’n tieto/valta-teorian mukaan tieto ja valta nivoutuvat yhteen: tieto sisältyy immanentisti valtasuhteisiin (Foucault 1971; 1977, sit. Ball, 1990, 17). Foucault kiinnitti huomiota siihen, miten ihminen sisäistää arvoja ja toimii niiden mukaan, mutta hänen näkökulmastaan katsottuna niitä ei ikään kuin ole itse valittu vaan ne ovat koersiivisia.

Koska oma näkökulmani on toimijuudessa, suhtaudun Foucault’ta optimistisemmin yksilöiden mahdollisuuteen tehdä vastarintaa, ajatella ja toimia toisin. Myös nykyisessä hallintavallan tutkimuksessa katsotaan, että ihmisille jää aina mahdollisuus toimia oletusten vastaisesti. Esimerkiksi Kaiston ja Pyykkösen (2010) mukaan hallinnan analytiikan ongelmana on politiikan näkeminen usein pelkkänä hallintana. Ensisijaisena nähdään subjektiin kohdistuva valta, ja saatetaan sivuuttaa politiikan merkitys kilpailevien voimien kamppailuna. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 20.) Weberin käsitteistä eettinen sisältörationaalisuus ihmisen toimintaa ohjaavana periaatteena sisältää mahdollisuuden toimia valtarakenteiden vastaisesti (Kalberg 1980, 1170).

Kenttä- ja habitusteoriassaan, josta kouluvalinnankin tutkimus ammentaa Bourdieun pääomateorian ohella, Bourdieu katsoi, että yksilön ”preferenssit” muokkautuvat vallitsevista mutta historiallisesti muuntuvista sosiaalisista rakenteista käsin. Hän kritisoi ”liian rationaalisia” kognitiivisia malleja ja päätöksentekoteorioita, kuten rationaalisen toiminnan teoriaa, joka weberiläisittäin ymmärrettynä on välineraationaalista toimintaa. ”Tällainen kapea ekonomistinen käsitys” ei Bourdieun mukaan ota huomioon toimijan yksilöllistä ja kollektiivista historiaa, jonka aikana toimijan preferenssit ovat rakentuneet. Preferenssien rakentuminen on vastavuoroinen prosessi, jossa preferenssejä tuottavat objektiiviset rakenteet myös itse tulevat rakennetuiksi. (Bourdieu & Wacquant 1995, 153–154.) Yksilölle jää aina sosiaalisten välttämättömyyksien rajoissa eettiselle toiminnalle vapaata tilaa reflektion välityksellä (Bourdieu & Wacquant 1995, 73).

Arvotutkija Helkaman mukaan eurooppalaisten moraalin muutoksessa voidaan nähdä keskiajalta lähtien neljä trendiä, joista yksi on juuri lisääntynyt refleksiivisyys. Muut kolme ovat maallistuminen, yksilökeskeistyminen ja suhteellistuminen eli kasvanut tietoisuus vaihtoehtoisista moraalijärjestelmistä. (Helkama 2009, 99–100.)

Weberin erilaiset rationaalisuuskäsitteet monimuotoisuutta, josta välinerationaalinen toiminta on vain yksi osa. Ihminen voi siis toimia tietoisesti arvojen pohjalta ja myös nousta vallitsevaa järjestelmää ja siihen liittyviä arvoja vastaan, yksilönä tai ryhmän jäsenenä. Arvot ovat hyvin erilaisia, eivätkä kaikki niistä liity yksilön oman edun tai edes oman ryhmän edun tavoitteluun.

## **4.2 Koulutuksen arvottamisen yhteys koulutuksen tasa-arvotulkintoihin**

Tulkintoihin koulutuksellisesta tasa-arvosta sisältyy koulutuksen arvottaminen – minkä hyvän jakamisesta on kysymys.

### **4.2.1 Koulutuksen tuoma lisäarvo ja vaihtoarvo markkinoilla**

Kouluvalinnasta käydyssä keskustelussa ja alan tutkimuksessa taustalla on yleensä rationaalisen toiminnan teoria tai bourdieulainen kulttuurisen uusintamisen teoria (Seppänen 2006, 100–101). Arvonäkökulmasta katsottuna niitä yhdistää käsitys valinnan seurauksena yksilöön kirjautuvasta ”lisäarvosta”, tai kärjistäen joidenkin valintojen tuottamien ominaisuuksien ”arvottomuudesta” tai ainakin vähempiarvoisuudesta.

Arvo voikin merkitä paitsi jotakin yksilön mielensisäistä, kulttuurista omaksuttua motivaatorakennetta, myös kohteeseen liitettävää ominaisuutta (esim. Helkama 2009, 32; Engeström 2005, 325; Skeggs 2014). Koulutuksellinen tasa-arvo olisi siis sitä, että huolehditaan jokaisen saavan säällisen vaihtoarvon, jolla pärjää markkinoilla.

Sosiologiassa on tarkasteltu arvoa kohteen ominaisuutena vähintäänkin alkaen Marxin Pääoma-teoksessa (1867) esittämästä lisäarvoteoriasta. Kapitalismissa tuotetaan tavaroita, joilla on käyttöarvo, mutta ennen muuta vaihtoarvo. Työntekijä saa työstään palkkaa, joka on aina pienempi kuin työn todellinen arvo, ja näiden erotus on kapitalistin saamaa lisäarvoa. 1600-luvulta alkaen on klassisen liberalismiin mukaisesti ajateltu, että yksilö omistaa

kykynsä, kuten työvoimansa ja erilaiset taitonsa. Nykyisessä informaatiotaloudessa nimenomaan kognitiivisilla taidoilla, ”osaamisella”, on yksilölle vaihtoarvoa työmarkkinoilla ja työnantajalle se taas tuottaa lisäarvoa. Ihmiskäsityksen kannalta kyseessä on ”optimoiva ja etuja omaava minä” (Skeggs 2014, 129).

Eriarvoisuutta voidaan tällöin tarkastella pohtimalla, ketkä määrittelevät ”arvokkaan” eli asiat ja ominaisuudet, joilla on vaihtoarvoa, sekä miten yhteiskunnan rakenteet mahdollistavat tai toisaalta estävät tämän arvon keräämistä. Tästä bourdieulaisessa kulttuurisen uusintamisen teoriassa on kyse. Kouluvalinnan voi nähdä yhtenä keinona hankkia kulttuurista ja symbolista pääomaa, jolla on nyky-yhteiskunnassa vaihtoarvoa. Tietyn koulun käymisestä, kielivalinnasta, sosiaalisen habituksen omaksumisesta seuraa minuuteen liitettävä tai kirjautuva symbolinen arvo.

Tasa-arvon näkökulmasta tällainen arvottaminen on kuitenkin ongelmallista. Skeggsin (2014) mukaan markkinoista puhuttaessa itse asiassa puhutaan kapitalismista. Markkinat näyttäytyvät neutraalina tasa-arvoisena kenttänä, jolla kaikki ovat vapaita käymään kauppaa (Skeggs 2014, 128, 130). Näin ei kuitenkaan ole. Skeggs puhuu ”arvon subjekteista”, joihin kirjataan ja jotka kantavat ruumiissaan arvoa, joka on enemmän tai vähemmän käypää valuuttaa markkinoilla. Joillakin ominaisuuksilla ei ole vaihtoarvoa ollenkaan. Tietyille kentille ei ole pääsyä tietyn tyyppisillä minuuksilla, vaan jotkut luokitellaan jo lähtökuopissa apua tarvitseviksi, patologisiksi tai muulla tavoin puutteellisiksi (Skeggs 2014, 146). Tämä pätee myös koulumarkkinoilla.

Engeström ottaa Michael Thompsonin (1979) ”roskateorian” (Rubbish Theory) avulla terveyskeskusten ”hankalat potilaat” esimerkiksi kohteista ja niiden arvottamisesta. Erilaiset alkoholi-, huume-, mielenterveys- ja krooniset ongelmat varsinkin ikääntyneillä potilailla muodostuvat leimoiksi, jota on enää vaikea poistaa. Ihmisen arvo alenee pysyvästi. Samaan arvottamisilmiöön viittaavat Kurki ja Brunila tutkimuksessaan riskiryhmiksi luokiteltujen maahanmuuttaja- tai rikostaustaisten nuorten aktivoimiseksi järjestetyistä lyhytkestoisista koulutushankkeista, jotka valmentavat heitä joustavaksi prekaarityövoimaksi, jonka osana on jatkuva epävarmuus työstä (Kurki & Brunila 2014). Työttömiksi joutuneiden, syrjäytymisvaarassa olevien ja erityistukea tarvitsevien kohdalla on kysymys samanlaisesta arvottamisprosessista erilaisissa toimintajärjestelmissä. ”Arvottomuus” ja ”hyödyttömyys” voidaan tietenkin kyseenalaistaa ja uudelleenarvioida (Engeström 2005, 326–327).

Koulumaailmassa ja koulujen maineiden hierarkisoitumisessa voidaan nähdä taustalla sama ilmiö. Mainetta – arvostusta – huonontavat ”haastava” oppilasaines ja alueen väestön tilastollisesti matala sosioekonominen taso. Vastaavasti sitä lisäävät kilpailussa valikoituneeksi tiedetty oppilasaines ja hyväosainen asuinalue.

#### *4.2.2 Koulutuksen ja yksilön itseisarvo*

Länsimaaisissa yhteiskunnissa on tasa-arvon tavoittelussa siirrytty YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa määritellystä kollektiivisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon linjauksesta kohti yksilöllisempiä määrittelyjä. Toisaalta on syntynyt uudenlaisia erojen ja eriarvoisuuksien asteikkoja kuten tulo- ja koulutustaso, jotka edelleen viittaavat luokkaeroihin (Puohiniemi 2002, 298), ja joihin pyritään puuttumaan resursseja uudelleen jakamalla. Tasa-arvon keskeisiksi päämääriksi on tullut erilaisten yhteiskuntaryhmien ja osakulttuurien tasavertaisuuden tunnustaminen ja osallistaminen (esim. Fraser 2008; Power 2012), jolloin tasa-arvokeskustelussa puhutaan sukupuoleen, etnisyyteen, ikään, seksuaalisuuteen ja vammaisuuteen liittyvästä eriarvoisuudesta (Puohiniemi 2002, 298–299). Samalla ihmisten käsitykset tasa-arvon sisällöstä ovat eriytyneet. Esimerkiksi Puohiniemen tutkimuksen mukaan suomalaiset liittävät tasa-arvoon hyvin erilaisia määreitä eikä selkeää yhteistä käsitystä siitä enää löydy. (Puohiniemi 2002, 302–304.)

Tällä hetkellä koulutuksellisen mahdollisuuksien tasa-arvon määritelmä on kaksijakoinen: käsitys mahdollisuuksien tasa-arvosta ja käsitys yksilön oikeudesta toteuttaa kykyjään ja taipumuksiaan (Kalalahti & Varjo 2012, 41.), jotka vastaavat suomalaisen koulutuspolitiikan kahta tämänhetkistä poliittista juonetta: työläis-talonpoikaista sosiaalista tasa-arvokäsitystä ja markkinaliberalistista yksilöllistä tasa-arvokäsitystä (Simola 2015, 388–391). Suomessa on perusteltu kouluvalinnan tarpeellisuutta sillä, että yksilöille on tarjottava mahdollisuuksia taipumustensa ja lahjakkuuksiensa kehittämiseen eli yksilöllisellä tasa-arvokäsityksellä.

Schwartzin arvojaottelun (ks. 3.2, taulukko 2) pohjalta tarkasteltuna liberaali, oikeudenmukainen mahdollisuuksien tasa-arvo edustaa universalismiarvoja. Arvoulottuvuutena se kuuluu itsensäylittämisarvoihin. Yksilön oikeus toteuttaa kykyjään ja taipumuksiaan on arvotaustaltaan epäselvempi. Se voi nähdäkseni olla joko itseohjautuvuusarvo (luovuus, vapaus, omien tavoitteiden valitseminen), suoriutumisarvo (henkilökohtainen menestys osoittamalla pätevyyttä sosiaalisten mittapuiden mukaan,

kyvykkyys, älykkyys) tai valta-arvo (yhteiskunnallinen asema ja arvostus). Jos käsityksessä yksilön oikeudesta toteuttaa kykyjään painottuu itseohjautuvuus, se on harmonisesti yhdistettävissä universalistiseen tasa-arvoajatteluun: jokaiselle lapselle on tarjottava koulussa mahdollisuuksia vahvuuksiensa löytämiseen ja harjoittamiseen. Universalismi yhdistyy tällöin vahvemmin muutosvalmiuden arvoulottuvuuteen. Jos taas yksilön oikeudet kykyjensä toteuttamiseen nähdään syyksi luoda koulujärjestelmään uusia jakoja ja hierarkioita, ollaan arvoympyrän vastakkaisella puolella, suoriutumis- ja valta-arvoissa, jotka ovat ristiriidassa universalismin kanssa (ks. 3.2, kuva 1), ja lähellä säilyttämisarvoja. Universalismin mukainen tasa-arvokäsitys on siis motivaatiopohjaltaan vastakkainen suoriutumis- ja valta-arvojen motivaatiopohjalle. Tasa-arvoa on jälkimmäisten arvojen kannalta ”jokaiselle kykyjensä mukaan”, mikä lasten kasvuympäristöjen erilaisuuden vuoksi painottaisi hyvän kasautumista hyväosaisille ja edistäisi vallitsevia yhteiskunnallisia jakoja.

Rajoituttaessa perinteisen taloustieteen metaforiin (Skeggs 2014, 316, 339), koulutuksen vaihtoarvoon ja kilpailuun, taustalla on välinationaalinen ajattelu. Skeggsin mukaan ongelmana on, että esitetty arvokkaan minuuden malli, globaalissa talousretoriikassa edellytetty ”riskejä ottava, yrittävä, liikkuva, refleksiivinen ja yksilöllinen minä” ei ole kaikkien saatavilla, koska sen tuottaminen edellyttää pääsyä tiettyihin resursseihin (Skeggs 2014, 320–321). Luokkajaot muodostuvat symbolisessa tunnistamisessa ja moraalisisessa arvottamisessa, jossa erotellaan arvoaan optimoivat, kansakunnalle hyödylliset ihmiset käyttökelvottomista, joiden kulttuuri on vähäarvoinen, joilla ei ole mitään tarjottavaa ja jotka ovat muille taakaksi. Tällä retoriikalla ei Skeggsin mukaan ole tarkoituskaan luoda yhteiskunnallista liikkuvuutta tai luoda uusia mahdollisuuksia, vaan kiinnittää ihmiset tiukasti paikoilleen. Samalla valtaa pitävät omivat moraalisuuden itselleen osaksi kulttuurista pääomaansa. (Skeggs 2014, 181–183.) Arvorationaalisesti ajateltuna voidaan myös vakavasti kyseenalaistaa tällaisen ihmisyyssäilytyksen mielekkyys, *ratio* eli järki. Tällainen minuusien luokittelu tuskin tuottaa yhteiskunnalle tai koko ihmiskunnalle pitkän päälle mitään hyvää.

Koulutuksella voidaan tietenkin nähdä olevan myös itseisarvo, jolloin sillä voi olla käyttöarvoa yksilölle ja yhteiskunnalle, joskaan ei välttämättä vaihtoarvoa markkinoilla. Egalitaristisen tasa-arvotulkinnan mukaan mahdollisuuksia on tarjottava kaikille, mikä pohjautuu käsitykseen koulutuksen ja yksilön itseisarvosta. Koulutuksella on tällöin emansipatorinen funktio, ja radikaaliin yltävä mahdollisuuksien tasa-arvo merkitsee paitsi oppimisen tukemista eri keinoin, myös tiedon sosiaalisen rakentumisen tunnustamista ja

oppimisympäristöjen muokkaamista eri lähtökohdista tuleville (Lehtisalo & Raivola 1999, 77).

Yksilöllinen tasa-arvokäsitys ei periaatteessa sulje tätä pois, mutta avaa mahdollisuuden valta- ja suoritusarvoihin pohjaavalle lajittelulle, jolla on taipumus noudatella yhteiskunnassa vallitsevia luokkaeroja. Koulutuksen arvottaminen kertoo yhteiskunnan arvojärjestelmästä ja taustalla olevista valtasuhteista sekä niitä ylläpitävistä koulutuksen tavoitteista yhteiskunnan tasolla. Näin koulutuksellinen tasa-arvokin voi merkitä eri asioita riippuen laajemmasta käsitysjärjestelmästä, jossa sitä tarkastellaan.

Palaan tähän tarkemmin tulosluvussa 8, jossa analysoin vanhempien puheen diskursseissa muodostuvia representaatioita lähiyhteisöistä, vanhemmuudesta ja koulujärjestelmän käytännöistä, sekä pohdinnoissani luvussa 10.

#### 4.3 Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa siis katson, että vallitsevat arvot ovat osa ihmisten tietojärjestelmää ja yksilö kykenee pohtimaan niitä tietoisesti. Arvot ovat samanaikaisesti subjektiivisia sisäisiä orientaatioita ja subjektiin ulkopäin liitettäviä ominaisuuksia, jotka perustuvat kulttuurissa vallitsevaan arvojärjestelmään. Subjektia motivoivat ja häneen ulkoapäin liitetyt arvot eivät välttämättä kohtaa toisiaan. Vallitsevat arvot liittyvät yhteiskunnan valtasuhteisiin.

Taustaoletukseni on sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti, että arvot ovat sosiaalisia merkityksenantoja, jotka ovat rakentuneet jossakin yhteisössä. Käyttäessäni Schwartzin typologiaa yksilöiden universaaleista arvoista (luku 3.2) oletan näiden erilaisten arvojen löytyvän kaikista ihmisyyhteisöistä, joskin eri tavoin painottuneina. Näkemykseni mukaan tietyt arvot ovat siis yleisinhimillisesti olemassa, mutta yksilöiden ja yhteiskuntien arvojärjestelmissä on henkilö- ja sosiohistoriallisista syistä eroja. Yhteiskunta ei ole muuttumaton vaan sosiohistoriallisesta tilanteesta riippuen enemmän tai vähemmän muutospaineiden alainen. Eri yhteiskuntaryhmät näkevät olosuhteidensa vuoksi tilanteet eri tavoin ja tuovat esiin omia tavoitteitaan. Arvoissa tapahtuu myös muutoksia (esimerkiksi yhteiskunnan arvojärjestyksessä ja arvojen sovellusalassa), joskin hyvin hitaasti. Diskursiiviset legitiimiyskampailut kertovat näistä muutospaineista.

Tutkimuksessani taustaoletuksena on ihminen, jota motivoi sekä oma että yhteinen etu. Rationaalisuusdiskurssissa, jossa ihminen nähdään pohjimmiltaan vain oman etunsa ajajana, altruismi jää lähes näkymättömiin (Stone 2012, 22). Katson Stonen tarkoittavan ”rationaalisuusdiskurssilla” vallitsevaa instrumentaalista ja formaalia rationaalisuutta korostavaa diskurssia, jossa tavoiteltavana ja älykkäänä pidetään oman edun ajamista erilaisin omaa vaihtoarvoa markkinoilla maksimoivin strategioin. Soveltamassani Schwartzin arvokehässä (1992) toinen ihmisen toimintaa motivoivista universaaleista perusulottuvuuksista on itsen korostaminen vs. itsen ylittäminen, mikä vastaa käsitystä siitä, että molemmat ulottuvuudet on ihmisten toimintaa tutkittaessa otettava huomioon. Yhteiskuntien ja yksilöidenkin perusongelmana on ratkaista, miten yhdistää yksityinen ja yhteinen etu. Tilanteita, joissa nämä edut asettuvat vastakkain, sanotaan yhteisen hyvän ongelmiksi. Stonen mukaan merkittävimmät poliittiset kysymykset koskevat juuri niitä. Yksilön toiminnan kustannukset ja hyödyt eivät koske vain häntä tai hänen lähipiiriään, eivätkä toiminnan vaikutukset ole vain välittömiä ja suoria, vaan yksilöiden toiminnalla on laajoja yhteiskunnallisia seurauksia. (Stone 2012, 26.)

Analysoidessani vanhempien puhetta erilaisista kouluista, asuinalueista ja oppilasryhmistä (sosioekonominen tausta, erityistä tukea tarvitsevat, maahanmuuttajataustaiset, lahjakkaat jne.) katson, että on tärkeää ymmärtää luokittelujen arvottava vaikutus kohteena olevien minuuteen. Tavoitteenani on tarkastella muun muassa, miten vanhempien puheessa tuotetaan tai vältetään tuottamasta hierarkkisia asemia eri oppilasryhmille. Oletukseni on, että arvot mentaalisina ja kulttuurisina merkitysrakenteina vaikuttavat siihen, miten erilaisia minuuksia arvotetaan ja näin osallistutaan yhteiskunnallisten luokka-asemien tuottamiseen tai purkamiseen. Skeggs huomauttaa, että kieltäytyminen hyväksymästä näitä luokituksia on merkittävä teko, joka kyseenalaistaa vallitsevan symbolisen järjestyksen (Skeggs 2014, 46). Nähdäkseni tämä myös ilmentää erilaista käsitystä *rationaalisesta*.

Tällä pitkällä arvoja ja rationaalisuutta koskevalla taustoituksella olen halunnut välttää rajoittumista hegemonisiin oletuksiin markkina- tai pelikenttäyhteiskunnasta, jotta säilyttäisin avoimuuden havaita myös muunlaiset toiminnan viitekehykset aineistoa analysoidessani.

## 5 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Etsin vastausta kysymykseen, millaisia arvoriitoja ilmenee koulutuksellista mahdollisuuksien tasa-arvoa kannattavilla vanhemmilla, jotka valitsevat lapselleen yläkoulun Espoon kaltaisessa kunnassa, joka tarjoaa verraten paljon valinnanmahdollisuuksia eli on institutionaalisesti avoin kouluvalintatila (Varjo & Kalalahti 2011, 10, 19). Tarkastelen kouluvalintaa yhteistä ja yksilöllistä hyvää koskevana eettisenä kysymyksenä.

Tähänastisessa kouluvalintatutkimuksessa huomiota on kiinnitetty vanhempien resursseihin (sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen pääomaan), identiteettiin ja tavoitteisiin siinä mielessä, miten ne liittyvät heidän yhteiskunnalliseen asemaansa sekä sen ylläpitämiseen tai kohentamiseen oman lapsen kohdalla, eli tutkimusta on tehty pitkälti suoriutumisen- ja valtarvojen näkökulmasta (yhteiskunnallinen status, kyvykkyys, menestys; ks. tarkemmin luku 3.2). Muitakin koulutukselle nähtyjä tavoitteita on tutkittu, mutta painopiste on ollut omaa lasta koskevissa näkemyksissä, eli yksilöllisissä arvoissa.

Yläkoulusiirtymää koskevassa tutkimuksessani mielenkiintoni kohdistuu arvojen kokonaisuuteen Schwartzin typologian mukaan tarkasteltuna – oletan, että vanhemmat käyttävät resurssejaan myös yleisiin, yhteisöllisiin tavoitteisiin, joita ilmentävät osana identiteettiään ja tulevat artikuloineeksi, ja haluan nostaa nämä tavoitteet tasaveroisina kouluvalinnasta käytyyn keskusteluun.

Jo PASC-tutkimukseen (ks. luku 6) alustavasti perehtyessäni kouluvalintaan liittyvät arvokysymykset alkoivat kiinnostaa minua yhä enemmän. Reayn (2008), Orían ym. (2007) sekä Raveaudin ja van Zantenin (2007) tutkimuksissaan havaitsemat vanhempien ristiriidat saivat minut pohtimaan kouluvalintaa yksilöllisen ja yhteisen hyvän yhteensovittamisen kannalta. Koska PASC-haastattelurunko sisälsi runsaasti kysymyksiä henkilöiden koulutusta koskevista arvostuksista, tavoitteista ja näkemyksistä, saatoinkin syventää omaa näkökulmaani toimijoiden arvojen tarkasteluun.

Tutkimusaineistoni teemahaastattelurunko perustui yläkoulusiirtymään liittyvien resurssien ja käytäntöjen kartoitukseen. Tutkimusaineistoa hankittaessa vanhemmilta kysyttiin teemahaastattelussa (liite 1) lapsen koulutusta koskevia valintoja, toiveita ja suunnitelmia sekä heidän koulutusta koskevia arvostuksiaan. Tämän tutkimuksen näkökulma on näiden tarkastelu arvojen ilmaisuina.



Ihmisten arvoissa voi esiintyä arvojännitteitä (ks. 3.4) eli on mahdollista kannattaa samanaikaisesti motivaatiopohjaltaan vastakkaisia arvoja. Etukäteen olin erityisesti kiinnostunut siitä, näkyisikö aineistossani universalismiarvojen (koulutuksellinen mahdollisuuksien tasa-arvo) sekä valta- ja suoriutumisarvojen jännitettä. Vaikka arvot ovatkin tutkimusten mukaan yksittäiset tilanteet ylittäviä motiiveja, arvojännitteellä tasapainoiltessa tilannetekijöillä on vaikutusta siihen, miten henkilö päättää toimia. (Esim. Puohiniemi 2002, 39–41.) Kouluvalintaa ajatellen nykyiset kunnittain vaihtelevat kouluvalintakäytännöt voidaan nähdä tällaisina tilannetekijöinä, jotka suuntaavat vanhempien ratkaisuja. Esimerkiksi runsaasti valinnan mahdollisuuksia tarjoavissa Helsingissä ja Espoossa enemmistö vanhemmista (68 % ja 56 %) ei usko kaikkien yläkoulujen tarjoavan yhtä hyviä mahdollisuuksia menestyä koulussa, kun taas Vantaalla näin ajattelee vain 39 % vanhemmista (Varjo, Kalalahti & Seppänen 2015, 81).

Myös kansallisella tasolla arvoissa voi näkyä konflikteja. Puohiniemi havaitsi arvojen seurantalutkimuksessaan 1991–2001, että suomalaisten arvoissa arvojännitteet ovat lisääntyneet (ks. 3.4). Jännite paikallistuu erityisesti ”yksityisen” ja ”julkisen” välille; siihen, miten oma minä asemoidaan suhteessa muihin. Universalismin ja hyväntahtoisuuden yhteys arvoparina on suomalaisilla heikentynyt ja perinteisyys- ja turvallisuusarvot suhteellisesti vahvistuneet. Puohiniemi päätelee, että universalismi liittyy tällöin vahvemmin omaehtoiseen suvaitsevaisuuteen ja hyväntahtoisuus taas rajoittuu aiempaa selkeämmin lähipiiriin. (Puohiniemi 2002, 85–86.) Jännitteen saattoi olettaa näkyvän myös esimerkiksi kouluvalintaa koskevissa näkemyksissä.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Miten koulutuksellista tasa-arvoa kannattavat äidit perustelevat lapsensa kouluvalintaa?
- 2) Millaisia diskursseja perusteluista rakentuu?
- 3) Millaisia arvoja diskursseista on löydettävissä ja millaisia arvoriitoja on nähtävissä?

Avainkäsitteitäni diskurssien arvoisällön analyysissä ovat Schwartzin (1992) arvokartan 10 arvotyyppiä, arvojännite tai- konflikti sekä arvojen universaalit perusulottuvuudet itsen korostaminen vs. itsen ylittäminen sekä säilyttäminen vs. muutosvalmius. Näistä ulottuvuuksista ensin mainittu koskee yhteisen ja yksilöllisen hyvän yhteen sovittamisen ongelmaa.

## 6 Tutkimusaineisto

Pro graduni aineistona on kymmenen valmiiksi kerättyä puolistrukturoitua teemahaastattelua, jotka kuuluvat laajaan perheiden kouluvalintaa koskevaan haastattelu- ja kyselylomakeaineistoon. Omaksi kohderyhmäkseni rajasin korkeakoulutetut, koulutuksellista tasa-arvoa kannattavat espoolaisäidit (tarkemmin kohdassa 6.1).

Laaja aineisto oli kerätty Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa *Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling* (PASC 2010–2013). Hankkeessa tutkittiin paikallisen kouluvalintapolitiikan, vanhempien koulutusstrategioiden ja sosiaalisen eriytymisen suhdetta tarkastelemalla perheiden yläkouluvalintoja ja oppilasvirtoja aluksi Vantaalla ja Turussa, myöhemmin myös Espoossa, Helsingissä ja Tampereella sekä kahdella chileläisellä metropolialueella. Kyseessä oli Helsingin ja Turun yliopiston sekä Chilen katolisen yliopiston yhteishanke.

Kyselylomakkeen teemoja syventävä haastatteluaineisto kerättiin Suomessa kolmesta kaupungista, Espoosta, Vantaalta ja Turusta. Haastattelihoita oli yksitoista, joista kaksi oli tohtoreita, kaksi väitöskirjantekijöitä ja seitsemän pro gradu -tutkimuksen tekijöitä tai tutkimusavustajia. Haastattelujen kesto oli keskimäärin puolitoista tuntia. Kohderyhmänä olivat kuudesluokkalaisten yläkouluun siirtyvien lasten huoltajat, joista espoolaisia oli 96, vantaalaisia 76 ja turkulaisia 101.

Espoolaisvanhempien haastattelut tehtiin keväällä 2011. Vanhemmat tavoitettiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka lähetettiin kalenterivuoden vaihteessa, jolloin perheet olivat saaneet kaupungilta yläkouluun siirtymistä koskevan tiedotteen. Ajatuksena oli, että kouluvalintojen pohtiminen oli tällöin perheissä ajankohtaista. Lomakkeen lopussa pyydettiin haastatteluun osallistumisesta kiinnostuneita antamaan yhteystietonsa.

Haastattelurungon kehittivät PASC-hankkeissa työskennelleet tutkijat pitkälti bourdieulaisten kulttuurisen uusintamisen teorian pohjalta. Pohjana ovat olleet myös aiemmat kouluvalintaa koskevat tutkimukset muualla maailmassa (ks. luku 2).

Teemahaastattelurunko (liite 1) koostui neljästä osiosta:

1. perheen taustatiedot: vanhempien syntymävuodet, koulutus, ammatti, sijainti SES-tikapuilla
2. lapsen koulutusta koskevat valinnat, toiveet ja suunnitelmat: asuinalue, edeltävät valinnat, kouluvalintaa koskevat näkemykset, vanhempien aktiivisuus yhteydenpidossa kouluun, lapsen tulevaisuutta koskevat toiveet
3. voimavarat ja niiden hyödyntäminen koulutustoiveiden toteuttamiseen:
  - a. taloudelliset (rahallinen panostus)
  - b. kulttuuriset (perheen ja lapsen harrastukset sekä vapaa-ajan vietto)
  - c. koulutukselliset (vanhempien koulutus ja ammatti, koulutusjärjestelmän tuntemus, lapsen auttaminen kouluun liittyvissä tehtävissä)
  - d. sosiaaliset (verkostot, ystävä- ja tuttavapiiri)
4. koulutukseen liittyvät arvostukset ja mielipiteet peruskoulun toimintapolitiikoista (käsitykset valintojen vaikutuksesta lapsen tulevaisuuteen ja koulutusuraan sekä koulutuksen tavoitteista, suhtautuminen monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, suhtautuminen koulutuksen yksilöllisyyteen, tasa-arvoisuuteen ja tasalaatuisuuteen, näkemys suomalaisen peruskoulun vaativuudesta, yhtenäiskoulusta, lähikoulusta, oikeudesta päättää minne hakeutuu)

## 6.1 Tutkimusasetelma ja kuvaus haastateltavista

Käytin haastateltujen valinnassa apuna laajempaa tilastollista PASC-pilottikyselyä, johon haastatellut olivat osallistuneet. Rajasin siis omaksi kohderyhmäkseni 10 korkeakoulutettua espoolaisäitiä, jotka kyselyssä ilmaisivat kannattavansa koulutuksellista tasa-arvoa.

Rajasin kohderyhmäni korkeakoulutettuihin, koska heidän on todettu käyttävän muita aktiivisemmin hyväkseen vapautta valita lapsensa koulu (esim. Seppänen 2006). He ovat tietoisempia eri mahdollisuuksista ja halukkaampia käyttämään valintaoikeuttaan kuin alempiin sosioekonomisiin ryhmiin kuuluvat. Silti tutkimuksissa on havaittu, että suhtautumista kouluvalintaan ei voida johtaa vain keskiluokkaisten vanhempien ”aktiivisuuteen” tai ”parempaan kykyyn” valita lapsensa koulu ja vastaavasti työväenluokkaisten ”neuvottomuuteen” tai ”passiivisuuteen”. (Seppänen 2006, 100.) Vaikka määrällisissä tutkimuksissa saadaan vanhempien taustan mukaisia tuloksia, on silti perheitä, jotka eivät sovi kuvaan vaan toimivat ”taustansa vastaisesti” (Seppänen 2006, 98, 104). On esitetty, että eri yhteiskuntaluokat antavat samoille käsitteille erilaisia merkityksiä (Seppänen 2006, 103) tai että on kysymys perheen arvoista (Gewirtz ym. 1994, sit. Seppänen 2006, 100). Pyrin tarkastelemaan kouluvalintaan liitettyjä merkityksiä ja arvoja tässä korkeakoulutettuja keskiluokkaisia vanhempia koskevassa aineistossani.

Valitsin haastatellut nimenomaan Espoosta kerätystä aineistosta, koska Espoon institutionaalinen kouluvalintatila on suomalaiskäytännöksi avoin ja korostaa perheiden omia valintoja (Varjo & Kalalahti 2011, 15, 21). Espoon kaupunki valintoja korostavana kuntana yhdistettynä korkeakoulutettujen vanhempien tietoisuuteen näistä mahdollisuuksista ja aineistooni valittujen tasa-arvon kannatukseen muodosti mielestäni kiinnostavan tutkimusasetelman. Koska halusin tutkia kouluvalintaan liittyviä eettisiä pohdintoja ja mahdollisia ristiriitoja, asetelma antoi mahdollisuuden tarkastella, miten vanhemmat sovittavat yhteen koulutuksellisen tasa-arvon ideaa ja koulutuksellisia tavoitteitaan yksilöllisyyttä painottavassa kouluvalintaympäristössä.

Pienessä aineistossa äidit olivat perusteltu kohderyhmä, koska he osallistuvat lasten koulutusvalintoihin nykyään jopa enemmän kuin isät (Poikolainen 2011, 136; Reay 1998, 196–197; Seppänen 2006, 105). Espoossa haastatelluista yläkouluun siirtyvien lasten vanhemmista (n = 96) noin kaksi kolmannesta oli äitejä.<sup>3</sup> Heistä 22:lla oli korkeakoulututkinto (kyselylomakevastauksissa koulutustaso 8 tai 9 asteikolla 1–9 eli ylempi korkeakoulututkinto tai tutkijakoulutus).

Viimeisenä valintakriteerinä käytin äitien myönteisiä vastauksia (jokseenkin tai täysin samaa mieltä) pilottikyselyn kahteen koulutuksen tasa-arvoa koskeneeseen väittämään:

- *Peruskoulun tehtävänä on taata kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen saman opetussuunnitelman mukaisesti.*
- *On tärkeää, että kaikki oppilaat saavat samanlaista laadukasta ja yhteistä opetusta.*

Vastausasteikko oli 1–5, jossa 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä ja 5 = ei osaa sanoa. Jokseenkin tai täysin samaa mieltä olevia äitejä oli 12, joista puolet vastasi molempiin väittämiin olevansa täysin samaa mieltä. Tästä joukosta karsin vielä kaksi haastateltua, joista toisen kyselyssä ilmoittama koulutustaso ei pitänyt paikkaansa ja toisen sosioekonominen asema poikkesi muusta joukosta.

Haastatellut olivat saaneet itse määritellä sosioekonomisen asemansa heille esitetyillä SES-tikapuilla (liite 1) (taulukko 4). Haastatteluista käy ilmi, että kaikki määrittelivät paikkansa

---

<sup>3</sup> Muissa kaupungeissa ja kouluvalintatutkimuksessa yleensä äitien osuus on suurempi. Espoossa tutkimukseen siis osallistui tavanomaista enemmän isiä.

tikkaiden keskivaiheille tai hieman ylemmäs. Painotus oli tikkaiden puolivälin yläpuolella. Yksi haastateltu luokitteli miehensä sosioekonomisen sijainnin tikkaiden ylimmälle askelmalle, mutta itsensä tulojen puolesta keskitasolle (punainen askelma), jolloin perhe kokonaisuutena sijoittunee ylempään keskiluokkaan. Koulutuksen ja ammattiaseman perusteella heidän voi katsoa edustavan suomalaista keski- ja ylempää keskiluokkaa. Kymmenaskelmaisten tikkaiden neljää alinta askelmaa ei valinnut kukaan haastatelluista.

Aineistoni kymmenestä haastateltavasta kolme oli ammatiltaan opettajia ja yksi lastentarhanopettaja. Yksi opettajista oli myös työskennellyt aiemmin päiväkodissa. Heidän lisäksi kahdella muulla oli kokemusta espoolaisessa koulussa opettamisesta. Aineistoon on saattanut näin valikoitua henkilöitä, jotka ovat keskimääräistä enemmän kiinnostuneita koulua koskevista asioista.

Haastatelluista kaiken kaikkiaan neljä työskenteli julkisella, kolme yksityisellä ja kaksi järjestösektorilla. Yksi opiskeli parhaillaan toista akateemista tutkintoa mutta oli työskennellyt aiemmin yksityisellä sektorilla.

Haastatelluista kaksi toimi lapsensa yksinhuoltajana. Muiden puolisoista (8) viisi työskenteli yksityisellä sektorilla, kaksi järjestö- ja yksi julkisella sektorilla. Kaksi heistä opiskeli niin ikään toista akateemista tutkintoa työn ohella.

Puolet aineistoni vanhemmista oli kotoisin pääkaupunkiseudulta, ja kolme muualta Suomesta. Yksi oli syntynyt ja asunut lapsuutensa naapurimaassa suomalaisten vanhempien ollessa siellä töissä. Yksi oli muuttanut Suomeen työn perässä naapurimaasta. Muualta tulleen tausta on ominaista nopeasti kasvaneen Espoon asukaspohjalle. On huomattava, että puolet haastatelluista oli asunut vähintään 10 vuotta muualla kuin Suomessa. Heillä on omakohtaista tai lastensa välityksellä kokemusta jonkin muun tai useamman maan koulujärjestelmästä ja täten mahdollisuus vertailla suomalaista käytäntöä niihin.

Aineistokseni muodostui näin kymmenen haastattelua, jotka olivat laajuudeltaan yhteensä 308 liuskaa (fonttikoko 12, riviväli 1,15). Sulkusen mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tehtävien päätelmien kannalta tutkimuksen korpus on ratkaisevassa asemassa; sen tulee olla järkevästi laadittu. Omassa tutkimuksessani korpuksen muodostavat edellä kuvatut haastattelut, joiden tulisi liittyä tutkimusongelman kannalta mielekkäästi toisiinsa, esimerkiksi sen perusteella, että haastatellut elävät suhteellisen samankaltaisissa oloissa. (Sulkunen 1990, 272–273.) Aineistoni haastatellut ovat espoolaisia perheenäitejä, joilla on

suhteellisen homogeeninen ammatti- ja koulutustausta, ja joiden lapsi on aloittamassa yläkoulun. Nähdäkseni aineisto täyttää riittävän hyvin Sulkusen mainitsemat vaatimukset.

Taulukko 4. Haastateltujen taustatiedot.

	<b>ammattillinen sektori</b>	<b>SES</b>	<b>survey -vast.</b>	<b>kouluvalinta</b>	<b>asunut ulkomailla</b>	<b>lapsen sukup.</b>
<b>H1</b>	yksityinen	oranssi (puoliso kelt.)	4/4	reaaliainepainotus	≥ 10 v	tyttö
<b>H2</b>	opiskelija (yksityinen)	kelt. / vihreä	3/3	reaaliainepainotus	≥ 10 v	poika
<b>H3</b>	yksityinen	vihreä	4/4	reaaliainepainotus	≥ 10 v	tyttö
<b>H4</b>	järjestö	vihr./kelt.	4/4	taito- tai taideaine- painotus/ reaaliainepainotus/ tav. luokka	1 v	poika
<b>H5</b>	julkinen	pun./ vihreä= oranssi?	4/4	lähikoulu	≥ 10 v	poika
<b>H6</b>	järjestö	pun. (puoliso musta)	4/4	lähikoulu	-	poika
<b>H7</b>	julkinen	vihreä	3/4	taito- tai taideainepainotus (toinen kunta)	≥ 10 v	tyttö
<b>H8</b>	yksityinen	keltainen /sininen	3/3	reaaliainepainotus	5 v	tyttö
<b>H9</b>	julkinen	keltainen	4/4	taito- tai taideainepainotus	2 v	tyttö
<b>H10</b>	julkinen	oranssi	4/3	taito- tai taideainepainotus	1 v	poika

## 6.2 Aineiston litterointi ja anonymiteetin säilyttäminen

Tutkielmassa käyttämäni haastatteluaineisto, joka oli osa PASC-tutkimushankkeessa kerättyä laajempaa aineistoa (ks. edellä kohta 6), oli valmiiksi litteroitu. Litteroijia oli ollut useita ja he olivat noudattaneet työssään asiaankuuluvia yhdenmukaisia ohjeita. Aineistolle oli tehty karkea litterointi, eli tekstiin oli merkitty haastateltujen puhetaut, erityisen painokkaasti sanotut kohdat ja naurahdukset, mutta ei sen tarkempia keskustelunanalyttisiä

merkintöjä. Nämä eivät tutkimustehtävän ja -asetelman kannalta olleetkaan keskeisiä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2006, 240).

Litterointivaiheessa haastattelutekstistä oli poistettu henkilöiden, yritysten ja asuinmaiden nimet, joiden perusteella haastateltavat voisi tunnistaa. Yläkouluun menijöistä käytettiin ilmaisua tyttö-98/poika-98. Vanhempien ammatit sekä koulujen ja asuinkaupunginosien nimet oli säilytetty, koska ne olivat varsinaisessa analyysivaiheessa tutkimusaineiston kontekstitekijöitä.

Valitessani tutkielmaan aineistonäytteitä poistin niistä sellaiset yksilöitä ja kouluja koskevat tiedot, joista haastateltavan tai tietyn oppilaitoksen voisi tunnistaa (esim. yksittäisen henkilön ikä ja ammatti, koulun nimi ja painotettu oppiaine). Painotetuista oppiaineista käytän tutkielmassa nimityksiä reaaliaine tai taito- ja taideaine. Nimesin aineistoni kymmenen haastateltua äitiä yksinkertaisesti H1–H10 (haastateltava 1 jne.). Varsinaisessa analyysissä pidin mukana haastateltujen alkuperäisiä kooditunnuksia, jotta aineistoon palaaminen oli mahdollisimman helppoa.

Haastattelut oli tehty vanhempien toiveiden mukaan henkilön kotona, työhuoneessa tai lapsen koululuokassa, ja haastattelut kestivät keskimäärin 90 minuuttia. Koska en ollut itse osallistunut aineistonkeruuseen, jäi haastattelujen kontekstista vääjäämättä pois tietoa (ympäristö, haastattelussa vallinnut tunnelma, äänensävyt jne.), joka välittyy vain paikallaolijalle. Litteroidusta tekstistä päätellen haastateltaviksi suostuneet vanhemmat olivat olleet hyvin kiinnostuneita aiheesta ja haastattelut etenivät luontevasti. Paikoin tekstistä on myös pääteltävissä litterointimerkintöjen ja sanavalintojen välityksellä tunnereaktioita, eli tällainen nonverbaali informaatio ei jäänyt kokonaan puuttumaan. Kokonaisuutena katson, että aineisto tarjosi rikkaan materiaalin analyysiin, ja keskityn siinä tekstin diskursiivisen tason ja yhteiskunnallisen makrotason vuorovaikutuksen tarkasteluun.

### 6.3 Taustatietoa Espoosta

Espoo on Suomen toiseksi suurin kaupunki, jolla on viisi keskiverron suomalaisen kaupungin kokoista aluekeskusta: Leppävaara, Tapiola, Matinkylä-Olari, Espoonlahti ja Espoon keskus. Näitä urbaaneja aluekeskuksia ympäröivät pientalovaltaiset alueet, ja Pohjois-Espoossa on myös maaseutumaisia alueita. Kaupungilla on 58 km merenrantaa. Espoon väkiluku ylitti 250 000 vuonna 2011, jolloin tämän tutkimuksen haastattelut tehtiin.

2 215 hengen väestönlisäyksestä lähes puolet (49,6 %) tuli muuttovoittona. (Pulkkinen 2011.) Vuoden 2015 heinäkuun lopussa Espoossa oli ennakkotietojen mukaan 267 860 asukasta eli kaupunki jatkaa kasvuaan, kuten muukin pääkaupunkiseutu. (Espoon kaupunki 2015a.)

Espoon asukasluku on kasvanut 1950-luvulta lähtien hyvin nopeasti. Vuonna 1950 espoolaisia oli 22 900 ja vuonna 2010 jo 244 300. Useimmat muuttajista ovat olleet lapsiperheitä. (Pulkkinen 2011.) Sotien jälkeen Espooseen muutti siirtoväkeä Karjalasta ja Neuvostoliitolle luovutetun Porkkalan alueelta (Espoon kaupunki 2015b.) Nykyisistä espoolaisista noin neljännes on syntynyt Espoossa. (Pietiläinen 2014.)

Espoo tunnetaan nykyään muun muassa Keilaniemessä sijaitsevista kansainvälisten suuryritysten pääkonttoreista sekä Otaniemen tiede- ja teknologiakeskittymästä, jonne on tulossa myös Aalto-yliopiston uusi kampus, joka yhdistää taiteen sekä tekniset ja taloustieteet.

Sata vuotta sitten Espoo oli pieni maalaispitäjä. Alueella oli myös pienteollisuutta, muun muassa tiilitehtaita, koska Espoonlahti tarjosi savea raaka-aineeksi ja sijainti rannikolla takasi kuljetusyhteydet viereiseen pääkaupunkiin Helsinkiin. Espoossa on historiansa aikana ollut aateliskartanoita sekä huvilakulttuuria. Upseerit, senaatin virkamiehet, vauras helsinkiläinen porvaristo ja tunnetut taiteilijat ovat viettäneet alueella kesiään, mikä on tarjonnut elantoa kartanoiden palkollisille sekä käsityöläisille ja maanviljelijöille. Kaupungin statuksen Espoo sai vuonna 1972. (Espoon kaupunki 2015b.)

Kaiken kaikkiaan Espoo on sijaintinsa ja historiansa puolesta paikka, jossa yhteiskunnan eri kerrostumat, tai ehkä jopa niiden ääripäät, ovat olleet hyvin näkyviä ja jonne on saapunut ajan mittaan ryöpsäyksittäin monenlaisia väestöryhmiä. Ruotsalaiset aateliset ja Suomenlinnan rakentamisen tuomat upseerit ovat tulleet ja menneet valtioiden suhteiden muuttuessa, rikkaat helsinkiläistehtailijat ja taiteilijaperheet vuodenaikojen vaihtuessa. Eniten paikallaan ovat pysyneet maanviljelijät ja käsityöläiset. Sotien jälkeen tulivat evakot, Suomen kaupungistumisen kiihtyessä nuoret lapsiperheet juuri rakennettuihin lähiöihin, ja 1990-luvulta lähtien uudenlaiset maahanmuuttajat. Espoon kaupungin verkkosivuilta löytyy valokuvasarja kaupungin lähihistoriasta, väläyksiä on niin alkoholistien parakkikylästä Mankkaalla kuin teekkarien Dipolista ja Tapiolan lapsikuorostakin. (Espoon kaupunki 2015b.)



Espoolaisten paikallislehdessä Länsiväylässä 22.9.2014 todettiin syntyperäisten nykyespoolaisten määrän olevan kasvussa. ”Alle 18-vuotiaista syntyperäisiä espoolaisia on Tilastokeskuksen mukaan jo miltei kolme neljäsosaa, kun vielä 25 vuotta sitten heitä oli vain kaksi kolmasosaa.” Artikkelissa Suomen kotiseutuliiton toiminnanjohtaja Riitta Vanhatalo arvioi, että ”uudenlainen, positiivinen kotiseutuylpeys on nostamassa päätään. Mitä useampi maalta muuttaneiden jälkeläispolvi Espoossa varttuu, sitä lujemmat juuret ihmiset tänne kasvattavat.” (Pietiläinen 2014.) Aineistoni haastateltavista alle puolet oli syntynyt Espoosta, mutta enemmistö selvästi viihtyi asuinalueellaan.

80 % espoolaisista työskentelee palveluammateissa. Korkea-asteen koulutuksen suorittaneita on reilusti enemmän (45 %) kuin Suomen väestössä keskimäärin (29,3 %). Myös keskimääräiset valtioveronalaiset tulot vuonna 2011 olivat suuremmat (37 440 €) kuin suomalaisilla keskimäärin (26 555 €). Lapsia ja työikäisiä on väestöstä hieman suurempi osuus ja eläkeikäisiä puolestaan pienempi osuus kuin Suomessa keskimäärin. Työttömyysaste oli Espoossa Tilastokeskuksen mukaan 31.12.2012 6,4 %, ja koko maassa 10,7 %. Kaksi vuotta myöhemmin työttömyys oli lisääntynyt 8,4 %:iin, koko maassa 12 %:iin. Työttömien, etenkin pitkäaikaisten, määrä on kasvanut Espoossa muuta maata nopeammin. (Espoon kaupunki 2015c, Tilastokeskus 2014.) Vuoden 2013 lopussa ulkomaalaisten työttömyys oli Espoossa 21,6 %, Helsingissä 28,1 % ja Vantaalla 31,6 %.

Espoon kaupungin julkaisemassa monikulttuurisuusohjelmassa vuosille 2014–2017 todetaan, että maahanmuuttajaväestö keskittyy Suomessa suuriin kaupunkeihin. Pääkaupunkiseudulla asuu 48 % koko maan vieraskielisestä väestöstä. Vuosituhannen vaihteessa muiden kuin suomen- ja ruotsinkielisten osuus espoolaisista oli alle 4 % mutta vuoden 2013 alussa 11,3 %. Määrä on kasvanut vuosittain noin kolmella tuhannella ja muutoksen ennustetaan jatkuvan nopeana. Puhutuimmat vieraat kielet olivat vuosina 2010–2013 venäjä, viro, englanti, somali ja kiina, tässä järjestyksessä. Espoon väestöennusteiden mukaan vuonna 2030 kaupunkilaisista 21 % ja työikäisistä kaupunkilaisista 24 % on vieraskielisiä. (Espoon kaupunki 2014, 4.)

Espoon kunnallispolitiikassa kokoomuksen kannatus on suurin, ja toiseksi eniten kannatetaan vihreitä. Espoon väkiluvun ylitettyä 250 000 valittiin kunnallisvaaleissa vuonna 2012 kaupunginvaltuutettuja 75 entisen 67 sijaan (Pietiläinen 2011). Vuonna 2012 kunnanvaltuustopaikoista 38,7 % oli kokoomuksella, 17,3 % vihreillä, SDP:llä ja

perussuomalaisilla molemmilla 13,3 % ja RKP:llä 9,3 %. Äänestysaktiivisuus kunnallisvaaleissa 2012 oli 59,3 %, koko maassa 58,3 %. (Espoon kaupunki 2015c.)

#### 6.4 Espoon kouluvalintamalli

Espoon kaupunki on jakanut pinta-alansa seitsemäksi laajaksi oppilasalueeksi, jotka ovat itäinen ja läntinen Leppävaara, Tapiola, Matinkylä-Olari, Espoonlahti sekä Keski- ja Pohjois-Espoo. Varjo ja Kalalahti (2011, 14–15) nimittävät tällaista kouluverkon *alueelliseksi* malliksi erotukseksi oppilaitoskohtaisesta mallista. Siinä samalla alueella sijaitsee useita ala- ja yläkouluja, joilla ei ole virallisia koulukohtaisia oppilaaksiottoalueita. Oppilaalle osoitetaan Espoossa lähikoulu oppilasalueen sisältä. Muut koulut ovat toissijaisia kouluja. Oppilas voi pyrkiä toissijaisena hakijana enintään kahteen eri kouluun tai painotukseen. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajat voivat ilmaista pien- tai erityisluokkapaikkaa koskevan toiveen. (Espoon kaupunki 2010, 7.)

Koulutuksen järjestäjän kannalta alueellisen mallin etuna on mahdollisuus täyttää oppilaspaikat optimaalisen taloudellisesti ja tehokkaasti sekä ottaa joustavasti huomioon ikäluokkien koon vaihtelu. Perheiden kannalta malli luo epävarmuutta, koska osoitettu koulu ei aina ole kotia lähinnä sijaitseva koulu. (Varjo & Kalalahti 2011, 14.) Tosin Espoon Yläkoululaisen oppaasta käy ilmi, että kielikylpyopetukseen ja kaksikieliseen opetukseen valittavilta edellytetään tällaiseen opetukseen osallistumista jo alaluokilla. Englanninkieliseen opetukseen pääsee kahden alakoulun englanninkielisiltä luokilta ilman erillistä valintakoetta. Samoin on kaksi yläkoulua, joista toisen kaksikieliseen opetukseen ja toisen musiikkipainotukseen pääsee erikseen hakematta, jos on opiskellut tällaisessa opetuksessa saman koulun alaluokalla (Espoon kaupunki 2010, 6, 15–16.) Hakemalla jo alakoulussa tiettyyn painotettuun tai kieliopetukseen voi siis halutessaan vaikuttaa tai jopa varmistaa, mihin yläkouluun lapsi myöhemmin tulee menemään.

Myös Vantaan kaupunki noudattaa alueellista mallia, mutta sillä erotuksella, että Vantaalla lähikoulu osoitetaan, kun taas Espoossa vanhempien lähikoulutoivetta kysytään heti aluksi yläkouluun haettaessa. Varjo ja Kalalahti (2011, 15) toteavat, että espoolainen toimintatapa korostaa koulujen välistä valintaa ja sitä, että perheiden odotetaan määrittelevän ja ilmaisevan omia toiveitaan.

Espoo on kaupunkina paikallisen koulutuspolitiikan kannalta Suomessa poikkeuksellisen *avoin institutionaalinen kouluvalintatila* (Varjo & Kalalahti 2011). Kun aiemmat koulukohtaiset tai muutaman koulun yhteiset oppilasalueet 2000-luvun alusta lähtien korvattiin Espoossa usean koulun yhteisellä oppilasalueella, vanhempien mahdollisuus valita lapsensa koulu vahvistui. Valtaosa Espoon yläkouluista tarjoaa painotettua opetusta, joko koko koulun painotuksena tai erikoisluokilla (Varjo & Kalalahti 2011, 19). Idea koulutusmarkkinoista siis jossain määrin toteutuu Espoossa – alueellinen malli tuo esiin koulut painotuksineen vaihtoehtoina, joista perheet valitsevat lapselleen sopivinta 'koulutustuotetta', ja soveltuvuuskokeiden välityksellä koulut valitsevat parasta oppilasainesta, mikä luo kilpailuasetelmaa (Varjo & Kalalahti 2011, 23.) Kouluvalintatila – ja samalla kilpailutila – on avoin ensimmäiselle, kolmannelle ja seitsemännelle luokalle siirryttäessä (Varjo & Kalalahti 2011, 19). On todettava, että koulutus on silti maksutonta. Ainoastaan koulumatkat toissijaisena haettuun kouluun jäävät huoltajan maksettaviksi (Espoon kaupunki 2010, 20).

Espoon Yläkoululaisen oppaan mukaan painotetussa opetuksessa on opetussuunnitelman perusteita vaativammat sisältö- ja taitotavoitteet. Painotettua ainetta opiskellaan enemmän kuin painottamattomassa opetuksessa, ja painotuksen sanotaan näkyvän myös koko koulun toiminnassa, joskin mainitaan että oppilaan mahdollisuus valita muita valinnaisaineita vähenee. Oppilaaksi valitaan yleisten oppilaaksiottolinjausten sekä hakemusten, valintakokeiden ja työnäytteiden tai vastaavien perusteella. Koulun johtokunta päättää oppilaaksioton tarkennetut kriteerit. (Espoon kaupunki 2010, 16.)

Pyrittäessä toissijaiseen eli muuhun kuin osoitettuun lähikouluun kriteerinä on, että halutussa koulussa on vapaita oppilaspaikkoja, ja ne täytetään seuraavasti: etusijalla koulun lähialueelta muuttaneet edelleen Espoossa asuvat, jotka haluavat jatkaa entisessä koulussaan, seuraavaksi omalla palvelualueella asuvat koulumatkan lyhyiden mukaisessa järjestyksessä, ja lopuksi muilta palvelualueilta pyrkivät koulumatkan lyhyiden mukaisessa järjestyksessä (Espoon kaupunki 2010, 9).

Valinnanvapaudessa on myös esitetty olevan vaihtelua: esimerkiksi tullakseen valituksi tiettyyn kouluun oppilaan on edullista asua halutun koulun oppilasalueella, mutta asumiskustannukset tietyillä alueilla eli hakijoiden sosioekonomisen taustan erot voivat nousta tällöin esteeksi. Toisaalta on esitetty näkemys, että kaikkien voidessa hakea painotettuun opetukseen siirtyä lopullisten valintojen teko kouluille, jotka mahdollisesti

valikoivat oppilasainesta muutenkin kuin painotuksen edellyttämien taitojen perusteella. (Koivisto 2008, 100–101.)

Espoon kaupungin julkaisemassa Yläkoululaisen oppaassa lukuvuodelle 2011–2012 esiteltiin suomenkieliset 18 yläkoulua ja 9 yhtenäistä ala- ja yläkoulun käsittävää oppilaitosta. Koulut esiteltiin palvelualueittain, joilla kullakin sijaitsi 3–5 oppilaitosta. Yhtä lukuun ottamatta jokaisesta koulusta oli alle puolen sivun mittainen esittelyteksti, jossa kerrottiin koulun oppilasmäärä, onko kyseessä yläkoulu vai yhtenäinen peruskoulu, mahdollinen erityisopetus, mahdollinen maahanmuuttajille suunnattu opetus, kielivalintamahdollisuudet, mahdollinen painotus ja tiedot valintakriteereistä ja -kokeesta sekä koulun yhteystiedot ja verkkosivuosoite.

Yläkoululaisen oppaasta käy ilmi, että valtaosa kouluista tarjosi luokkamuotoista erityisopetusta. Painotettua opetusta oli vähemmän tarjolla Pohjois- ja Keski-Espoon sekä itäisen Leppävaaran oppilasalueilla, kun taas Tapiolan oppilasalueella sitä tarjosi jokainen oppilaitos. Erityisluokan ja painotuksen tarjosi 9 koulua. Maahanmuuttajille suunnattua valmistavaa opetusta tarjottiin viidessä koulussa, joista kolmessa oli tarjolla myös painotettua opetusta. Kuudessa koulussa tarjottiin painotusta mutta niissä ei ollut erityisluokkaa eikä maahanmuuttajille suunnattua opetusta. Näistä puolet sijaitsi Tapiolan oppilasalueella. (Espoon kaupunki 2010.)

Kokonaisuudessaan painotettua opetusta tarjoava erikoiskoulu erottui oppaasta koko sivun esittelytekstillään ja sen tyyllillä. Me-muotoon kirjoitetussa tekstissä painotettiin kahteen kertaan koulun oppilasmäärän pienuutta ja mainittiin myös luokkakokojen olevan pieniä, mikä tekstin mukaan mahdollistaa henkilökohtaisen tuen jokaiselle oppilaalle. Koulun kerrottiin olevan oppimisympäristö, joka saa opiskelijat maksimoimaan akateemisen ja luovan potentiaalinsa elinikäisinä oppijoina. Koulussa ollaan ylpeitä oppilaiden saavutuksista ja mainittiin, että 97 % jatkaa lukioon. Lisäksi mainostettiin monipuolista opetussuunnitelman ulkopuolista harrastusainetarjontaa. Kaksi samaa ainetta painottavaa alakoulua toimii tämän koulun syöttökouluina, mutta muualta tuleville on soveltuvuuskoee (*entrance test*). (Espoon kaupunki 2010, 32.)

Painotettuun opetukseen hakemisen kriteerit vaihtelivat koulusta toiseen. Joidenkin oppilaitosten hakuprosessissa riitti valintakoe, joissain lisäkriteereinä olivat yhden tai usean taideaineen arvosanat, joissakin lisäksi äidinkielen ja/tai matematiikan arvosana ja joissakin edellytettiin ylimalkaan koululle toimitettavaa jäljennystä todistuksesta. Lisäksi saatettiin

edellyttää aineeseen liittyvää harrastuneisuutta. Varjo ja Kalalahti (2011, 18–19) ovatkin todenneet, että vaikka sivistysvaliokunta vuonna 1998 linjasi, ettei *pääsykokeita* perusopetukseen tule sallia ja *soveltuvuuskoettakin* tulisi käyttää vain aineissa, joilla ei ole merkitystä jatko-opintokelpoisuuden kannalta, missään laissa ei suoraan kielletä käyttämästä yleistä koulumenestystä valintakriteerinä. Espoon Yläkoululaisen oppaassa käytettiin soveltuvuuskokeesta termiä *valintakoe*.

## 6.5 Koulupolkuvalinnat tässä aineistossa

Tutkimukseni keskittyy yläkouluvalintoihin, mutta käsittelen aluksi lyhyesti myös aineistoni perheiden yläkouluun menevien lasten aiempia koulutusratkaisuja. Valintojen voidaan monen kohdalla nähdä alkaneen jo päiväkotivaiheessa, jolloin ne ovat suunnanneet tulevaa koulupolkua jo muutaman vuoden iästä lähtien. Koulupolut on tiivistetty taulukkoon 5.

Taulukko 5. Yläkouluun siirtyvien lasten koulupolut aineistossa.

	<b>päiväkoti</b>	<b>alakoulu</b>	<b>yläkoulu</b>	<b>jatkotoive</b>
<b>H1</b>	painotus *	reaaliainepainotus	reaaliainepainotus	lukio, korkeakoulu
<b>H2</b>	painotus *	reaaliainepainotus	reaaliainepainotus (muu kuin alakoulussa)	lukio, korkeakoulu
<b>H3</b>	painotus *	reaaliainepainotus	reaaliainepainotus	lukio, ”oman jutun” löytäminen
<b>H4</b>	ei painotusta	reaaliainepainotus	taito- tai taideainepainotus lähikoulussa/ reaaliainepainotus	lukio, korkeakoulu, ”ei alivalitsemista”
<b>H5</b>	ei painotusta	oppilasalueen valmistava luokka	lähikoulu	mieluisen ammatti
<b>H6</b>	ei painotusta	lähikoulu, jonka lopettamisen jälkeen reaaliainepainotus	lähikoulu	akateemisuuteen tulee malli kotoa mutta ”mikä vaan, mikä tuntuu hyvältä, niin se on hyvä”
<b>H7</b>	ei painotusta	lähikoulu	taito- tai taideainepainotus	”mihin ikinä elämä kantaa, hakekoon sinne, jos hän on itse tyytyväinen”
<b>H8</b>	painotus *	reaaliainepainotus	reaaliainepainotus	lukio, korkeakoulu
<b>H9</b>	ei painotusta	lähikoulu	taito- tai taideainepainotus	lukio, korkeakoulu, lapsen oma toive tärkeä

<b>H10</b>	painotus	taito- tai taideainepainotus	taito- tai taideainepainotus	lukio, vahva akateeminen perinne kotoa
------------	----------	------------------------------	------------------------------	--

\* käynyt erikielistä päiväkotia ulkomailla

**Päivähoito.** Puolet aineistoni yläkouluun menijöistä oli ollut jossakin ”painotuksessa” jo päiväkoti-iässä. Kuitenkin vain yhdessä tapauksessa tämä oli ollut aktiivinen tavoite ja muissa vanhempien työtilanteen sanelema. Vanhempien ulkomailla työskentelyn vuoksi neljä lasta oli osallistunut ennen kouluikää muunkieliseen päiväkoti- tai alkuopetukseen, mikä vaikutti Suomeen palatessa esikoulu- ja kouluvalintoihin (H1, H2, H3, H8). Kun kerran lapsi oli oppinut vierasta kieltä, ei haluttu, että hän unohtaa sen. Taito- tai taideainepainotteisessa päiväkodissa oli ollut yksi lapsista (H10).

Puolet vanhemmista oli valinnut tavallisen kunnallisen lähipäiväkodin (H5, H6, H7, H8 ja H9), yksi heistä tosin puolipäiväisesti, koska kotona oli ollut myös yksityinen lastenhoitaja (H6). Yksi lapsi oli ehtinyt aloittaa suomalaisessa tavallisessa lähipäiväkodissa mutta perhe (H8) muutti tämän jälkeen työn vuoksi useiksi vuosiksi ulkomaille, mikä saneli valintoja tästä eteenpäin, kuten edellä kuvattiin. Yksi lapsi oli ollut perhepäivähoidossa kolmivuotiaana ja sen jälkeen pienessä yksityisessä päiväkodissa (H4).

**Alakoulu.** Lähikoulussa aloitti peruskoulunsa haastateltujen lapsista enemmistö. Kunnallisessa lähipäiväkodissa olleiden lasten äidit H7 ja H9 valitsivat lapselleen lähikoulun tavallisen luokan. Toisesta maasta muuttaneen H5:n lapsi meni vuodeksi lähikoulunsa valmistavaan opetukseen suomen kielen oppimisen takia ja siirtyi tämän jälkeen toiseen oppilasalueen kouluista, jota vanhemmalle suositeltiin lapsen oppimisen tuen takia.

Viiden haastatellun lapset jatkoivat ennen kouluikää alkaneessa painotuksessa (H1, H2, H3, H8 ja H10). H4:n lapsi siirtyi lähikoulunsa reaaliainepainotteiseen opetukseen. Puolipäivähoidossa ollut H6:n lapsi aloitti pienessä lähikoulussa, joka kuitenkin kahden vuoden kuluttua alueen vanhempien vastustuksesta huolimatta lakkautettiin, jolloin lapsi siirtyi reaaliainepainotteiselle luokalle lähellä sijaitsevassa koulussa. Painotettuun opetukseen päätyi siis jo alakoulussa enemmistö lapsista (7). Koulu kuitenkin sijaitsi lähellä kotia, joskaan ei ollut aina lähin koulu.

Enemmistöllä haastateltujen yläkouluun siirtyvistä lapsista oli ollut jo ala-asteella ylimääräistä kielenopetusta. Variaatiota tässä oli kielisuihkusta täysin vieraskieliseen opetukseen. Enemmistö oli valinnut myös harvinaisen A2-kielen (H1, H2, H3, H4, H8, H9).

Tarjottua koulua oli väistänyt kaksi haastateltua (H2 ja H10).

”onhan se ollu tietysti hirveen hankala sillä tavalla, että aina on ensin tarjottu sitä lähikoulua, ja me ollaan aina saatu ne paperit, että osoitettu tää ja tää, ja sit me ollaan aina jouduttu hakemaan sitten toissijaisessa haussa sitä.” (H10)

Haastateltu H6 oli ollut erittäin tyytyväinen lähikouluun, jossa lapsi aloitti, mutta alueen vanhempien kiivaasta vastustuksesta huolimatta Espoon kaupunki lakkautti koulun.

”Espoon kaupunki suuressa viisaudessaan päätti lopettaa [- -] koulun ja lapset pakkosiirrettiin. Se oli minusta onnetonta, mutta no can do. Kaikkemme yritimme kyllä. [- -] siis kaikkialle mahdollisiin paikkoihin vedottiin ja valitettiin ja kaikkia kunnallispoliitikkoja myöten, mutta ei, Espoo oli päättänyt siirtyä suurempiin yksiköihin.” (H6)

**Yläkoulu.** Yläkouluun siirryttäessä enemmistö haastatelluista (8) kertoi lapsensa menevän tai hakeneen painotettuun opetukseen. Kahdessa perheessä ei haastattelun ajankohtana vielä tiedetty, oliko lapsi päässyt ensisijaiseksi valittuun painotukseen. Valinnat jakautuivat tasan reaaliaineen (H1, H2, H3, H8) ja taito- tai taideaineen kesken (H4, H7, H9, H10).

Puolet painotettuun opetukseen menevistä lapsista (4) oli hakenut painotukseen jo alakouluvaiheessa, ja he jatkoivat samassa painotuksessa. Nämä lapset olivat myös olleet tätä ainetta painottavassa päiväkodissa. Kolmella oli kyse reaaliaineesta (H1, H3, H8), yhdellä taito- tai taideaineesta (H10). Kaikissa näissä tapauksissa alakoulun painotettu luokka syötti oppilaita tiettyyn yläkouluun. Vain yhdessä tapauksessa oli kyseessä lapsen lähin yläkoulu (H1). Yksi siirtyi ala-asteella aloitetun painotuksen kauempana sijaitsevaan syöttökouluun oman kunnan alueella (H3).

Yläkoulun painotetun opetuksen pääsykokeeseen oli osallistunut puolet (4) painotukseen menevistä. Yksi lapsista oli ollut jo alakoulussa painotetussa opetuksessa mutta haki nyt toiseen aineeseen (H2). Kolme siirtyi viereisen tai melko lähellä sijaitsevan kaupunginosan kouluun (H2, H8, H9), yksi kunnan ulkopuolelle (H7).

Aineistoni vanhemmista kuusi (6) oli valinnut tai antanut lapsensa valita muun kuin lähimpänä sijaitsevan koulun, ja tällöin oli aina kyse painotetusta opetuksesta.

Vanhemmista neljä (4) valitsi tai antoi lapsensa valita yläkouluksi lähikoulun. Painotetun opetuksen lähikoulussa valitsivat H1 ja H4. Lähikoulun painottamattomalle luokalle olivat menossa H6:n ja H5:n lapset.

Yleiskuvana painotettuun opetukseen hakeutuminen yleistyi yläkouluvaiheeseen tultaessa. Neljällä lapsella jo päiväkotivaihe loi polkua tuleville valinnoille (H1, H3, H8 ja H10). Näillä lapsilla oli valmiudet läpäistä pääsykokeet ensimmäiselle luokalle haettaessa, mikä varmisti myöhemmin paikan tietyssä yläkoulussa. Taito- tai taideainepainotteinen polku oli näistä johdonmukaisin. Äidin mukaan oppilailla on tapana jatkaa ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen tässä samassa koulussa:

”tosi marginaalista, että taitaa olla niin, että [lapsen] luokalta ei siirtynyt kuin yksi, mutta vaan sen takia, että hän muutti [toiselle paikkakunnalle]” (H10)

Neljä lasta haki paikkaa painotetusta opetuksesta yläkoulussa pääsykokeiden kautta. Taito- tai taideainepainotukseen hakeneet harrastivat kyseistä ainetta vapaa-ajallaan, toinen heistä useita kertoja viikossa. Haastateltavan H4 lapsi pyrki kahteen eri painotukseen ja pääsykokeisiin panostettiin kotona harjoittelemalla.

[- -] ”hän lainas kirjat tai pyydettiin opettajalta, että hän antais kirjat joululomaksi kotiin ja se katto, että paljonko näissä nyt on näissä [- -] kirjoissa ja okei se on noin 50–60 sivua tai jotain päivässä. Joka joululomapäivä tunnin puoltoista istu ja luki ala-asteen [- -] kirjoja.” (H4)

”Kyllähän se lähti se tukeminen siitä, että mä pidän epätoivosesti itkevää lasta sylissä, joka huutaa, että hän ei ikinä tule [tekemään tiettyä osaa taito- tai taideaineen pääsykokeesta]. Tämmöstähän se oli joulukuussa, että kyllä tässä oli valtava harppaus siihen tammikuun puoliväliin, jolloin se pääsykoe sitte oli.” (H4)

Reaaliainepainotukseen päässeen lapsen äiti (H2) mainitsi tämän tekävän isänsä kanssa aineeseen liittyviä yläkoulu- ja lukiotasoisia tehtäviä mutta korosti lapsen lahjakkuutta ja sitä, ettei tämä jännittänyt pääsykoetta.

## 7 Diskurssianalyysi

Tutkimuksen tekeminen on suurten ja pienten päätösten tekemistä (Eskola 2010, 181) ja diskurssianalyysissä ”jokainen tutkija joutuu luomaan oman polkunsä tai askelmansa kielenkäytön mikrotason ja sosiaalisen toiminnan makrotason välille” (Pietikäinen & Mäntynen 2014, 168). Olennaista on perustella avoimesti omat metodiset valinnat.



Metodologinen lähtökohtani on jossain määrin kerettiläinen. Esimerkiksi Simolan (2015, 383) mukaan tekstien sisällönanalyysissä kysytään ”mitä puhutaan” ja diskurssianalyysissä ”miten puhutaan”. Koen voittamatonta uteliaisuutta esittää aineistolle myös kysymyksen ”miksi”. Kriittisen diskurssianalyysin tapaan en halua suhtautua tekstiin naiivisti olettaen että se, mikä siinä näkyy, on kaikki, mitä siinä on. Toisaalta ontologisen taustaoletukseni mukaan pidän ihmistä vapaaseen reflektioon kykenevänä toimijana, jolloin oletan hänen puheensa voivan esittää hänen omaa totuuttaan, jota tulee sellaisena kunnioittaa. Katson, että diskurssit syntyvät ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa; ihminen vaikuttaa itse ympäristöönsä, joka myös vaikuttaa häneen. Arvot motivoivat ja suuntaavat ihmisen toimintaa. Ihminen omaksuu arvoja ympäristöstään mutta ei yksinomaan ohjaudu ulkopäin, vaan saattaa jopa toimia vastoin ympäristön sosiaalista painetta. Weberin mukaan nimenomaan eettinen rationaalisuus on rationaalisuuden tyypeistä se, joka saa jäsentämään pirstaleiset arkielämän tapahtumat ja muodostamaan jonkin arvon mukaan suuntautuvan johdonmukaisen elämäntavan (Kalberg 1980, 1766).

## 7.1 Kielenkäytön funktionaalisuus ja representaatiot

Tässä tutkimuksessa diskursseilla tarkoitetaan tapoja jäsentää tietoa ja sosiaalisia käytäntöjä. Näin ymmärrettyinä diskurssit ilmenevät tavoissa käyttää kieltä ja muissa symbolisissa muodoissa kuten kuvissa. (Fairclough 1992, 3.) Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004, 26) määrittelevät diskurssit sosiaalisissa käytännöissä rakentuviksi, sosiaalista todellisuutta rakentaviksi, verraten eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden järjestelmiksi.

Kaikissa kulttuureissa on moraalisesti relevantteja artefakteja, jotka ilmentävät yhteisön arvoja. Näitä moraalisen toiminnan välineitä ovat kieli sanastoineen ja sananlaskuineen, sadut, kertomukset, näytelmät, elokuvat ja kirjat. Ihminen oppii käyttämään kulttuurin artefakteja välineinä omassa toiminnassaan. (Helkama 2009, 14, 21–27.) Moraalista kertovat artefaktit ilmenevät siis kielellisesti. Diskurssien voidaan katsoa sisältävän yhteisön erilaisista arvoista kertovia elementtejä.

Diskurssianalyysissä lähtökohtanani on sosiaalinen konstruktivismi ja ajatus kielen funktionaalisuudesta. Haastateltujen kielenkäytössä näkyy, miten he valitsevat käyttävänsä kielellisiä resurssejaan: sanavalinnat, tyyli, miten eri asioita yhdistellään toisiinsa, mitä diskursseja vastustetaan tai puolustetaan. Diskursiivisiin valintoihin vaikuttaa

käyttökonteksti, johon kuuluvat itse viestintätilanne ja laajasti katsoen yhteiskunnan normit, arvot, institutionaaliset toimintatavat ja toiset kielenkäyttäjät. Kielenkäyttöön siis kirjautuu paitsi yksilön näkemysvalintoja ja arvoja, myös ympäröivän yhteiskunnan arvoja ja normeja, jotka liittyvät puheena olevaan ilmiöön. Yksilö on rakentamassa kuvaa kyseisestä ilmiöstä, puhujista ja yhteiskunnasta. (Pietikäinen & Mäntynen 2014, 18–19.)

Tämän tutkimuksen kannalta olennainen on *kielen representationaalinen funktio*. Kieli mahdollistaa maailman kuvaamisen (Pietikäinen & Mäntynen, 2014, 15). Tehdyt kielelliset ja diskursiiviset valinnat rakentavat merkityksiä ja siten erilaisia kuvia todellisuudesta. Omassa diskurssianalyysissäni representaatio on käsite, jonka avulla voin tarkastella yksilöiden tai toimijoiden ja yhteiskunnan vuorovaikutusta. Representaatiolla tarkoitetaan sosiaalista merkitysjärjestelmää, kuvaa maailmasta. Erilaiset merkitykset elävät rinnakkain. Vallitsevia merkityksiä voidaan kielenkäytöllä haastaa tai purkaa (Pietikäinen & Mäntynen 2014, 15–16.)

Katson, että representaatiot sisältävät arvoja, koska arvot ovat määritelmänsä mukaan (esim. Helkama 2015, 8) toivottuja yleisluontoisia päämääriä, jotka ohjaavat paitsi valintoja myös havaitsemista, ja joiden avulla myös arvioidaan toisten toimintaa. Representaatio arvoisältöineen, kuva maailmasta, vastaa myös Weberin ideaa arvorationaaliseen toimintaan liittyvästä sisältörationalisuudesta: eettinen sisältörationalisuus suuntaa ihmisen toimintaa. Representaatiot ovat pienoismaailmankuvia, tässä tutkimuksessa keskenään kilpailevia rinnakkaisia kuvia espoolaisesta tai laajemmin suomalaisesta todellisuudesta.

Kiinnitin analyysissäni huomiota vanhempien puheessa esiintyviin ilmaisuihin, tarinakatkelmiin ja näkökulmiin, ja tarkastelin, minkälaisia representaatioita niistä muodostuu ja millaisia arvoja representaatiot ilmentävät. Representaation käsite nousi analyysissäni keskeiseksi luettuani aineistoni muutaman kerran. Kouluvalintojen perusteluja koskevat lausumat kasautuivat kouluja ja asuinaluetta, lapsia, vanhempia ja erilaisia oppijaryhmiä koskeviksi vastakkaisiksi näkemyksiksi tai vastakkainasetteluiksi. En ollut odottanut näin jyrkkiä vastakkainasetteluja vaan lähinnä jonkinlaista hierarkiaa, joten kyseessä oli aineistosta nouseva havainto.

Hahmotin representaation olennaisiksi elementeiksi tässä analyysissä lähiyhteisön (asuinalue ja koulut, joista puhutaan), suomalaisen koulujärjestelmän ja vanhemmuuden toimijuutena niissä. Kussakin diskurssissa muodostui kaksi representaatiota näiden

elementtien kokonaisuudesta, ideaali- ja uhkakuva. Koska ideaalikuva sisältää hyvänä ja tavoiteltuna pidettyä ja uhkakuva vastaavasti ei-toivottavaa, jopa pelättyä, analysoin niistä Schwartzin typologian avulla keskeiset arvot.

Diskurssi ja representaatio ovat tutkimuksessani merkitykseltään oikeastaan päällekkäiset. Käytän representaatio-käsitettä korostaakseni diskurssissa rakentuvaa arvolatautunutta *kuva* todellisuudesta, ja pidän diskursseja kielellisinä prosesseina, joissa nämä kuvat maalataan.

## 7.2 Kielenkäytön ja kontekstien vuorovaikutus

Diskurssianalyysi on kielenkäytön mikrotasojen yhdistämistä kontekstin makrotasoihin (Pietikäinen & Mäntynen 2014, 164). Espoolaiset vanhemmat osallistuvat kouluvalintapuheensa diskursseilla merkitysten rakentamiseen. Heidän diskurssinsa kaiuttavat suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja arvojännitteitä, ja he osallistuvat itse erilaisten representaatioiden rakentamiseen tai toisaalta horjuttamiseen.

Konteksti virittää merkitysjärjestelmien rakentumista. Tavoitteenani on analyysissa tarkastella tiettyä sosiaalista käytäntöä, kouluvalintaa, tietyssä ajassa ja paikassa sekä suhteuttaa tulkintani tähän kontekstiin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 29–32.) Arvoja koskevassa tutkielmassani painottuu tulkintojeni suhteuttaminen *sosiokulttuuriseen kontekstiin*, jonka hahmotan kolmena sisäkkäisenä kehänä. Haastatellut vanhemmat toimivat *Espoon* kunnan sosiokulttuurisessa kontekstissa, johon kuuluvat kunnan valitsemat kouluvalintakäytännöt sekä espoolainen lähiyhteisö, joka muodostuu muun muassa alueen sijainnista ja historiasta sekä sen väestöön liittyvistä piirteistä kuten ammattiaseman, koulutus- ja tulotason, puoluekannatuksen ja etnisten ryhmien jakaumasta (edellä 6.2 ja 6.3). Toisaalta kontekstina on *suomalainen* kulttuuri koulutuspoliittisine juonteineen (Simola 2015) ja arvojännitteineen (Puohiniemi 2002) vuoden 2011 sosiohistoriallisessa tilanteessa. Kolmantena uloimpana kehänä on *globaali koulutuspoliittinen konteksti*, johon kuuluu kansainvälisten organisaatioiden kuten EU:n ja OECD:n harjoittama diskursiivinen vaikuttaminen, jota voidaan nimittää myös *episteemiseksi hallinnaksi* (ks. edellä 3.4.2).

Konteksti ei ole staattinen. Koulutuksen alalla kuten muuallakin esiintyy myös diskursiivisten käytäntöjen uudelleenrakentamista, ja alan ovat vallanneet sen ulkopuolelta tuodut diskurssityypit, jotka ovat peräisin mainonnasta, liikkeenjohdosta ja konsultoinnista.

(Fairclough 1992, 6–8.) Koulunvalitsijoiksi nimetyt vanhemmat liikkuvat tässä muuttuvien merkitysten maastossa. Stephen Ball nimittää tätä toimintaympäristön moraaliseksi muutokseksi (Ball 2006, 12, 82). Koulutuksen kansainvälinen markkinoitumissuuntaus heijastuu suomalaiseen koulutuspolitiikkaan ja espoolaisvanhempien elämään asettamalla heidät valintatilanteeseen ja puntaroimaan vaihtoehtoja, ja tehdyt valinnat vaikuttavat takaisin yhteiskunnalliseen todellisuuteen.

Uusi globaali diskursiivinen järjestys sisältää jännitteitä paikallisten perinteiden ja kansainvälisten virtausten kesken (Fairclough 1992, 7). Katson, että näihin jännitteisiin ovat luettavissa myös arvojännitteet. Kuten edellä luvussa 3.4 tuotiin esiin, kouluvalinnan kannalta Suomessa ovat vastakkain ”muutoksia puskuroiva peritty egalitarismi” eli ”perinteinen työläis-talonpoikainen sosiaalinen tasa-arvoajattelu” (Simola 2015, 391), jossa korostetaan ihmisten samankaltaisuutta ja yhteisen koulun riittävyttä kaikille, sekä 1980-luvun lopulla muodostunut markkinaliberalistinen, yksilöllisen tasa-arvon käsitys, jossa korostetaan yksilöiden kykyjen ja taipumusten erilaisuutta ja sen perusteella koulujen erilaistumista (Simola 2015, 389). Samaa jakoa ilmentävät Puohiniemen havainnot lisääntyneestä jännitteisyydestä suomalaisten arvorakenteessa 1990-luvun alusta 2000-luvulle tultaessa. Puohiniemi analysoi jännitteisyyden ytimeksi ”julkisen” ja ”yksityisen” välisen jännitteen eli käsityksen minän asemasta suhteessa muihin. (Puohiniemi 2002, 85–86.)

Arvot muuttuvat yhteiskunnan tasolla hitaasti (esim. Helkama 2015, 218). Kuten kohdassa 3.3 esitettiin, suomalaisten tärkeimmät arvot ovat hyväntahtoisuus, turvallisuus, universalismi ja yhdenmukaisuus. Kansainvälisesti verrattuna vahvaa universalismin arvostusta ilmentää Suomessa esimerkiksi peruskoulujärjestelmä. Samalla Suomessa myös arvostetaan turvallisuutta ja yhdenmukaisuutta enemmän kuin muissa Länsi-Euroopan maissa. Turvallisuuden on havaittu olevan niin sanottu puutearvo: sen merkitys kasvaa, kun sen tunnetaan olevan uhattuna (Helkama 2015, 109). Tällä hetkellä yhtäältä kansainvälistyminen muuttoliikkeineen, pakolaisineen ja maahanmuuttajineen haastaa säilyttämisarvoja, kuten yhdenmukaisuutta. Toisaalta individualistisia arvoja ja markkinoitumista korostava uudenlainen episteeminen hallinta haastaa universalismiarvoja. Tarkastelen vanhempien kouluvalintapuhetta tässä kontekstissa.

### 7.3 Diskurssien hierarkia ja valtasuhteet

Lähtökohtanani on vielä se kriittisen diskurssianalyysin näkökulma, että sosiaalista todellisuutta voi jäsentää lukemattomin tavoin mutta kun jotkut jäsennystävät vakiintuvat, ne voivat tukahduttaa moninaisuutta. Tällöin on kiinnitettävä huomiota valtasuhteisiin ilmiön taustalla. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 11).

Sosiaalinen todellisuus voidaan nähdä rinnakkaisten, keskenään kilpailevien merkitysjärjestelmien kenttänä. Samakin kielenkäyttäjä voi liikkua eri merkitysalueilla. (Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004, 21, 24–25.) Tutkimuksessani havaitsinkin, että saman haastateltavan puheessa oli jälkiä eri diskursseista, joskin pari niistä yleensä oli vallitsevia.

Diskurssianalyysissa tutkitaan, miten totuuksina pidettyjä asioita ja kategorioita tuotetaan ja tapoja, joilla niitä luonnollistetaan ja oikeutetaan (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 23.) Esimerkiksi kouluvalinnasta tehdään familistisen ”hyvän vanhemmuuden” ja ”lapsen parhaan” nimissä (ks. edellä 2.3) yhä välttämättömämpää, ja yhä useampi vanhempi tällöin toteuttaa uutta käytäntöä. Jos kilpailua ja suorittamista korostava markkinoitumisdiskurssi on hegemoninen, on syytä kysyä, mitä muita diskursseja se vaientaa. Diskursiivisten muutosten aikaansaaminen on myös hallinnan väline.

Hegemoniselle diskurssille on tunnusomaista sen toistuminen yhä uudestaan ja yhä useammassa yhteyksissä sekä vaihtoehtottomuus (Jokinen & Juhila 2004, 81, 85). Esimerkiksi markkinoitumisdiskurssissa yhtäläinen koulu kaikille voidaan representoida esteenä, vanhentuneena ja takapajuisena, suorastaan kansallisesti vahingollisena ”tasapäistämisenä” ja ”lahjakkuuksien hukkaamisena”. Vastaavasti peruskoulun voidaan nähdä olevan välttämätöntä erilaistua sekä tarjota enemmän valinnanvaraa ja yksilöllisiä mahdollisuuksia, mikä esitetään dynaamisena ja kansakunnan pelastamisena (”Suomi nousuun”). Esimerkiksi Lawn ja Lingard (2002) havaitsivat Suomen koulutuspoliitikkojen haastatteluissa, että moni halusi painottaa tähänastista enemmän lahjakkaiden oppilaiden koulutusta, koska sen katsottiin varmistavan Suomen kilpailukykyä tulevaisuudessa. Näiden poliitikkojen mielestä peruskoulutuksella oli saatu kohotettua väestön yleinen koulutustaso ja nyt nähtiin olevan aika erilaistua. Suomen kilpailukykyä pidettiin ensiarvoisen tärkeänä, ja pelkällä ”massakoulutuksella” sitä ei turvattaisi. (Lawn & Lingard 2002, 296.) Kuten Stone toteaa, politiikassa kyse on mielikuvien luomisesta, asioiden strategisesta esittämisestä tietyllä tavalla ja yrityksestä saada muut näkemään asia samoin (Stone 2012, 12). Diskurssianalyysin termein kyse on diskurssien keskinäisestä kamppailusta.

Kiinnitin erityistä huomiota lausumien sisältämiin jännitteisiin haastateltujen puheessa. Tällöin analysoin haastattelujen ns. kriisikohtia (*moments of crisis*), mikä on Faircloughin (1992) mukaan diskurssianalyysissa yksi tapa koota lausumia tarkempaan analyysiin (ks. 7.4.3).

## 7.4 Analyysin kulku

Aloitin haastatteluaineiston sisällönanalyysilla. Jari Eskola hahmottelee kvalitatiivisen aineiston analyysin alun seuraaviin vaiheisiin: 1. aineiston järjestäminen teemoittain, 2. aineiston lukeminen riittävän monta kertaa sekä analyysi muistiinpanoja ja esimerkiksi korostusmerkintöjä tehden, 3. tärkeimpien tai mielenkiintoisimpien kohtien poimiminen, esimerkiksi haastateltava kerrallaan tai teema kerrallaan aloittaen ”parhaista” tai ”antoisimmista” kohdista. (Eskola 2010, 189–191.) Noudatin alussa tätä etenemistapaa.

Luin ensin haastattelut kertaalleen läpi tutustuakseni aineistoon, koska kyseessä oli valmiiksi kerätty aineisto. Toisella lukukierroksella poimin ja teemoittelin eri tiedostoihin puheenaiheen mukaan kaikki lausumat erityisesti teemahaastattelurungon (liite 1) valintoja, toiveita ja suunnitelmia (kohta 2) ja 4 arvostuksia (kohta 4) koskevista haastatteluosuuksista. Teemoittelin myös voimavarojen (kohta 3) aihepiirin, mutta sen merkitys oli olla taustana ja lisäinformaationa kohdille 2 ja 4. Teematiedostoja kertyi toisella lukukierroksella 39. Niistä kouluvalintaperustelujen teema ja kuusi sille muodostunutta alateemaa nousivat analyysin edetessä keskeisiksi.

Kuuteen teemaan kertyneiden lausumaryhmien samankaltaisuuksia ja vastakkainasetteluja jäsentäessäni hahmotin aineistosta viisi arvoisällöltään erilaista diskurssia suhteessa kouluvalintaan. Avainkohtia diskurssien hahmottumisessa olivat puhe omasta toimimisesta vanhempana (edistäjä ja mahdollistaja vai turvallisuuden ja jatkuvuuden takaaja; ”lapsen pitää saada olla lapsi” vai ”on hyvä oppia jo pyrkimään”), käytökseen ja kuriin liittyvä puhe, sekä valikoitumiseen ja erotteluun liittyvä puhe. Seuraavassa kuvaan analyysin etenemistä tarkemmin.

#### 7.4.1 Kouluvalintaperustelujen jäsentäminen

Luvussa 6.5 selostettiin haastateltujen perheiden tekemät kouluvalinnat. Kahdeksan haastatellun lapsi oli menossa yläkouluun painotetulle luokalle, kaksi lähikouluun painottamattomaan opetukseen. Aloitin analyysin syventämisen ensimmäisestä tutkimuskysymyksestäni, yläkouluvalinnan perusteluista (taulukko 6), joita sisältävät lausumat olin koonnut yhteen teematiedostoon. Jäsensin sen sisällä lausumia alaotsikoiden alle. Niitä olivat tietyn painotuksen lisäksi koulumatkapohdinnat, lapsen ominaisuudet ja toiveet, käsitykset ja tieto eri kouluista, oppilasaines, lapsen kaverit, sisarusten ratkaisut, luokkakoot, tuen tarve ja näkemykset suomalaisesta peruskoulusta yleensä. Yläkouluvalinnan perusteluihin liittyi usein puhetta myös aiemmista valinnoista (alaotsikoksi päiväkotivalinta jne.), koska aineistosta ilmeni, että puolet yläkouluun menijöistä oli jo päiväkodista alkaen ollut ”painotetussa” ryhmässä. Heidän koulupolussaan näkyi reitti, jossa jo päiväkotivalinta suuntasi tiettyihin ala- ja yläkouluihin valikoitumista jatkossa (vrt. Seppänen, Rinne & Sairanen 2012).

Vanhempien puheessa erilaiset kouluvalintaperustelut olivat limittäisiä. Kokonaiskuvan saadakseni tiivistin kunkin haastateltavan monisyiset kouluvalintaperustelut lyhyiksi ”kouluvalintaprofiileiksi” sekä laadin taulukon haastateltavien valinnoista ja niiden perusteluista päiväkotivaiheesta yläkoulun jälkeisiin toiveisiin asti.

*Painotetun opetuksen valinneilla* kouluvalintaperusteluna oli ensisijaisesti juuri tämä tietty painotus ja sen taustalla lapsen *kotikieli* (2), *lahjakkuus* (3), *harrastus* (3) ja painotuksen *motivoivuus* (1). Muita yleisiä kouluvalintaperusteluja painotetun opetuksen valinneilla olivat *koulumatka* (6), *koulun maine* (4) ja *oppilasaineen valikoituneisuus* (4). Koulumatka oli enintään kilometri kolmella, yksi katsoi koulun olevan lähellä, kun se sijaitsi oman kunnan alueella (H3), yhden mielestä tuleva yläkoulu sijaitsi riittävän lähellä (yhdeällä bussilla, H9) ja toiseen kuntaan yläkouluun hakeneen lapsen äiti (H7) katsoi koulumatkan olevan riittävän hyvä syy valita lähikoulu kakkosvaihtoehdoksi. Sekä koulun maine että oppilasaines yhdessä esiintyivät perusteluina kahdella haastatellulla (H2 ja H7). Perusteluina maine ja oppilasaines ohittivat tärkeysjärjestyksessä koulumatkan pituuden haastatellulla H7. H2 oli valinnut asuinpaikkansa riittävän läheltä koulua, ns. harppiteknikalla.

Muita ei-ensisijaisia perusteluja olivat koulun tuttuus vanhemman sisaruksen tai muun tutun kautta (3), kaverien jatkaminen samaan kouluun (3) ja kouluyhteisön jatkuvuus (2), alakoulussa tapahtunut kiusaaminen (1), valitun koulun opetusmenetelmät (1).

*Lähikoulun painottamattoman opetuksen* yläkouluksi valinneita aineistossa oli kaksi eli selkeä vähemmistö. Toisella kouluvalinnan ensisijainen peruste oli lapsen tarvitsema erityisopetus, jota oli tarjolla lähikoulussa. Tätä valintaa suosittelivat opettaja ja psykologi. Toisella vanhemmalla ensisijainen peruste oli lyhyt koulumatka, mihin liittyi tavallisen peruskoulun idean kannattaminen sekä lapsen oma toive mennä siihen yläkouluun, minne suurin osa kavereistakin oli menossa.

Lähikoulun painottamattoman opetuksen valinneilla perusteluissa ei ilmennyt puhetta tiettyjen koulujen maineista eikä oppilasaineksesta. Perusteluina olivat koulumatkan lyhyys, lapsen oma toive, kaverit ja suomalaisen peruskoulun toimivuus. Toinen haastatelluista ei myöskään uskonut vanhempien kykyyn tietää lapsensa parasta.

”Siis kuule suoraan sanottuna mä en usko, että kovin monella vanhemmalla on hirveästi kompetenssia valita edes niistä kouluista sitten, joka oikeasti oisi niitten lasten tulevaisuuden kannalta se paras vaihtoehto, niin ehkä se on ihan hyvä kuule, että kaikki tallaavat saman polun.” (H6)

Toinen lähikoulun painottamattoman opetuksen valinneista vertasi lapsensa kokemusta suomalaisesta koulusta kokemukseen lähtömaan koulussa ja piti suomalaista koulua erittäin hyvänä.

Taulukko 6. Haastateltavien tärkeimmät yläkouluvalintaperustelut.

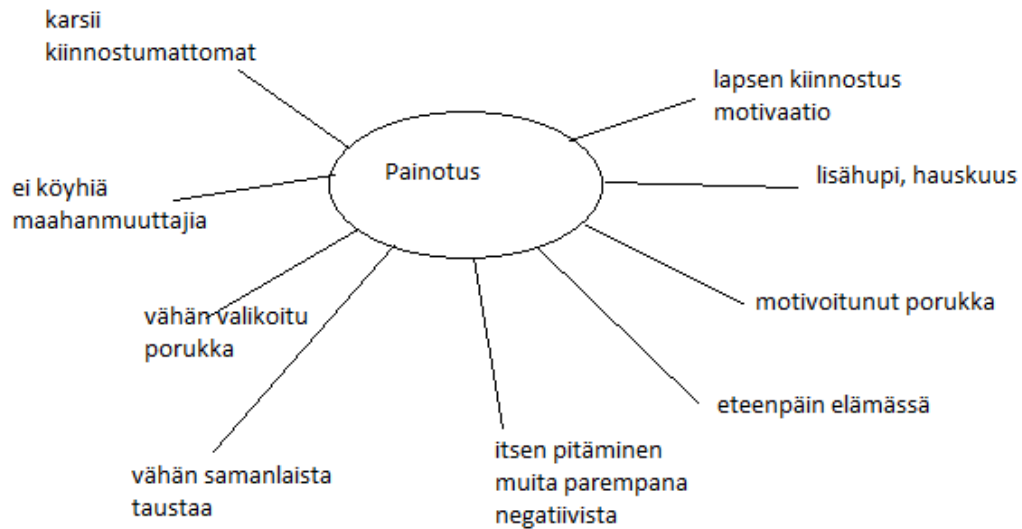
	yläkouluvalinta	perustelu 1	perustelu 2	perustelu 3	perustelu 4
<b>H1</b>	reaaliainepainotus (lähellä, ”harppi-tekniikka”)	lapsen äidinkieli	oppilasaines (ei köyhiä maahanmuutt.), samantyypp. ihmisiä, karsittu ryhmä	sisarus samassa, tuttu, hyväksi havaittu	alakoulun syöttökoulu, lähellä, kaveripiiri lapselle tärkein syy
<b>H2</b>	reaaliainepainotus (lähellä, ”harppi-tekniikka”)	lahjakkuus	koulun maine	valikoitunut joukko, motivoivaa	jatkuvuus lukioon
<b>H3</b>	reaaliainepainotus (kunnassa sijaitseva)	lapsen kotikieli	koulun maine	”lähellä” = ei tarvitse muuttaa toiseen kuntaan	alakoulun syöttökoulu, samat kaverit
<b>H4</b>	lähikoulun taito- tai taideainepainotus	sijainti lähellä	painotus = ekstra-mauste, tukee lapsen taipumuksia	koulun maine	



<b>H5</b>	lähikoulu	opettaja/ asiantuntija ohjasi	lähin koulu		
<b>H6</b>	lähikoulu	koska lähin	lapsi halusi, kaverit samaa	arvostaa peruskoulua, tavallisia latuja	
<b>H7</b>	taito- tai taideainepainotus (yli kuntarajan)	koulun maine	oppilasaines	(matka, jos ei tule valituksi, lapsi itse voisi mennä lähikouluun)	
<b>H8</b>	reaaliainepainotus (viereinen kaupunginosa)	lapsen opiskelu- kieli	lähempi tarjolla olevista		
<b>H9</b>	taito- tai taideainepainotus (yksi kaupunginosa välissä)	lapsen oma valinta, kiusattu lähi- koulussa aiemmin	lapsen harrastus	ei liian kaukana	
<b>H10</b>	taito- tai taideainepainotus (viereinen kaupunginosa)	koulun pedagogiset ratkaisut; yksilöllisi- syys	jatkuvuus alakoulusta yläkouluun	harrastus	pienemmät luokat, valikoitunut sakki

Niin kouluvalintaperustelujen teematiedostossa kuin tiivistelmissäni ja taulukoissa havaitsin perusteluihin liittyvissä aiheissa toistuvia lausumia. Kolmannella lukukierroksella tein Eskolan (2010) esittämään tapaan muistiinpanoja (esimerkkinä kuva 2) usein esiintyvistä lausumista, joita kertyi tiettyjen alateemojen ympärille. Esimerkiksi kouluvalintakriteereihin liittyvään painotetun opetuksen teemaan muodostui seuraavia lausumaryhmiä.

Kuva 2. Painotettuun opetukseen liittyviä lausumaryhmiä.



#### 7.4.2 Perustelujen teemat ja lausumaryhmittymät

Aineisto alkoi jäsentyä siten, että kouluvalintaperusteluista muodostui yläteema, jonka alle ryhmittyi kuusi tärkeintä alateemaa, jotka olivat *lähikoulu*, *asuinalue*, *vanhemmuus*, *suhtautuminen kouluvalintaan*, *painotettu opetus* ja *suomalainen koulu* yleensä. Näihin alateemoihin kertyi samantyyppisten lausumien ryhmiä. Merkityssysteemien tunnistaminen voidaan aloittaa erojen ja yhtäläisyyksien etsimisellä (Suoninen 2004a, 50). Aloin jäsenellä lausumaryhmiä ja niiden keskinäisiä yhteyksiä, kuten vastakkainasetteluja ja yhteenkuuluvuuksia. Aloin myös tyypitellä lausumakokonaisuuksien sisältämiä arvoja Schwartzin (1992) luokittelun avulla. Tarkastelen seuraavassa näitä kuuteen alateemaan liittyviä lausumakokonaisuuksia, joiden väliset vastakkainasettelut johtivat diskurssien hahmottumiseen aineistosta.

Analyysin edetessä hahmotin, että lähikoulua, asuinalueita ja vanhemmuutta koskevista lausumakokonaisuuksista muodostui paikallisyhteisöä koskevia representaatioita, kun taas kouluvalintaa, painotettua opetusta ja koulujen tasalaatuisuutta koskevista lausumista muodostui yleisemmin suomalaista koulujärjestelmää koskevia representaatioita. Näiden leikkauspisteessä ovat käsitykset ”hyvästä vanhemmuudesta”.

Kouluvalintaperusteluihin kuuluva puhe koulumatkasta liittyi kahteen alateemaan, jotka olivat *lähikoulu* ja *asuinalue*. Espoohan on jaettu laajoiksi oppilasalueiksi, joista jokaisella

sijaitsee useita yläkouluja (ks. 6.4). Lähikouluun liittyvät lausumakeskittymät olivat kaksijakoisia. Niissä asettuivat vastakkain jokin Espoon lähikoulu ja oma valittu lähikoulu (taulukko 7).

Taulukko 7. Lähikoulua koskevat lausumaryhmät.

Teema	Lähikoulu	
vastakkainasettelu	Itse valitun asuinalueen oma lähikoulu	Levoton (usein kauempana sijaitseva) lähikoulu
lausumien sisältö	Sosiaalinen kontrolli, yhteisöllisyys, vanhemmat tuntevat toisiaan, turvallista liikkua, tuttuus	<p>Huhut ja kuulopuheet</p> <p>Huonoa käytöstä, maahanmuuttajia, seksuaalista häirintää, huumekekeiluja, lukioilla kehnommat tulokset</p> <p>Näihin kouluihin tullaan heitetyksi ja joudutaan, tehdään valituksia, jos tullaan osoitetuksi</p>

Oma koulu esiintyi puheessa rauhallisena, verraten hyvänä espoolaisena kouluna. Jotkut vanhemmista olivat valinneet asuinalueensa tietyn alakoulun perusteella (H1, H2 ja H3).

”Lapset sitten tulivat siihen pääsykokeeseen, ja sen perusteella sitten kaottiin läheltä asunto ((nauradus)). ”Sen piti olla niinkö silleen 500 metrin säteeltä, että me katottiin kyllä todella niinkö läheltä, että ei edes harkittu mitään muuta aluetta.” (H1)

Vastaavasti puhuttiin levottomista kouluista ja niiden levottomista oppilaista.

H7: [oman asuinalueen lähikoulu]. Se on hirveen hyvä koulu. Se on hirveen hyvä koulu niinkun semmoseksi //tauco 4s// espoolaiseksi kouluksi tosi hyvä koulu. ((nauraa))

Haastattelija: Okei ((nauradus)) mitä se tarkoittaa?

H7:”No siis kyllähän näitä tarinoita on kuullu sieltä ja täältä ja tuolta ja semmosia maahanmuuttaja-alueita, joissa on paljon eri kansalaisuuksia, niin kyllähän siellä on levottomampaa. Ei pelkästään niistä maahanmuuttajista

johtuen, mutta myöskin siitä //tauko 3s// no ihmisten sosiaalisista taustoista johtuen voi olla aika levottomia alueita.”

Ei-toivottuun kouluun sijoitetuksi tulemisen mahdollisuudesta puhuessaan haastateltavat käyttivät ilmaistuja ”joutua”, tulla ”heitetyksi”. Haluttuun kouluun mentiin ”bussilla näppärästi” ja ”nappastiin” lapset mukaan.

”No siis, tää lähikoulusysteemihän Espoossa on todella skitso ((nauraa)), koska tässäkin kun on tää [kaupunginosien yhdistelmä koulualueena], niin nehän voi ihan hyvin heittää mun lapsen tonne [- -] kouluun, ja sanoa, että se on sun lähikoulu, vaikka mulla on taas kolme tai neljä koulua lähempänä. (H2)

”mitähän meiltä olis, oliskohan meiltä viitisen kilometrii, kuus, jotain sellaista, että mut et me mennään hirveen näppärästi bussilla se matka, et se ei oo mikään ongelma, mut et siis lähikouluthan olis jotakuinkin kävelymatkan päässä.” (H10)

Välttely ilmeni osoitetun koulun vaihtamisena valituksen kautta, erilaisina ainevalintatekniikoina sekä asuinaluevalintoina (”harppitekniikka”, jolla varmistetaan riittävän lähellä tiettyä koulua asuminen). Oppilasalueen sisältämien kaupunginosien rajalla asuminen tuotti erään haastateltavan sanoin ”jännitysmomenteja ja vähän tämmöstä taktikointia” (H4)

Enemmistöllä haastatelluista kouluvalintoihin vaikuttivat selvästi käsitykset joistakin kaupungin alueista, joiden kouluihin omia lapsia ei haluttaisi laittaa.

”Mää sanon suoraan, että mää en tykkäis. Ja ensinnäkin me ei oltais ikinä muutettu semmoselle alueelle, jossa olis ollu maahanmuuttajia se on melko varmaa.” (H7)

Haastatellut kuitenkin mainitsivat usein, että he eivät varmuudella tiedä, millaista näillä alueilla tai niiden kouluissa on, vaan käsitykset perustuvat kuulopuheisiin. Nämä alueet saattoivat sijaita kauempana mutta olla myös viereisiä kaupunginosia tai oman kaupunginosan toinen puoli. Haastateltavat nimesivät samoja kaupunginosia, alueita ja kouluja puhuessaan ei-toivotuista kouluista. Puheessa *asuinalueista* syntyi siis samanlainen vastakkainasettelu kuin lähikoulupuheessa (taulukko 8).

Taulukko 8. Asuinaluetta koskevat lausumakeskittymät.

Teema	Asuinalue	
vastakkainasettelu	Rauhallinen	Levoton
lausumien sisältö	Luonnonläheinen, samanlaista sosioekonomista taustaa kuin itsellä, lapsiperheitä, yhteisöllisyys, kylämäisyys, tervehtiminen, naapurivahti, pientaloja, hyvä lähikoulu, ”kouluvalintaan liittyvät uhat, taktikointi ja jännitysmomentit eivät koske minua”	Eskalaatiopuhe sosiaalisten ongelmien ja maahanmuuttajien kasaantumisesta, ”maahanmuuttajataaskut”, köyhempi sosioekonominen tausta, vuokra- ja kerrostalot, ”ei-niin-onnistunutta porukkaa”

Haastatellut luonnehtivat omia asuinalueitaan turvallisiksi, rauhallisiksi, miellyttäviksi ja luonnonläheisiksi, usein myös pientalovaltaisiksi. Naapurit tuntevat toisiaan, on lapsiperheitä ja vanhuksia, koiranulkoiluttajia, naapurivahteja.

”Ja silleen ihmiset on tuttuja keskenään, että kun täällä liikkuu, niin on hyvin semmonen lämmin ilmapiiri kuitenkin, että aina kun lähtee kävelemään vaikka kaupalle, niin aina siellä joku tulee vastaan, joka moikkaa.” (H7)

Omaa asuinaluetta kuvattiin ilmaisuilla ”kylämäinen”, ”kaikki tuntee kaikki”, ”mukava ja turvallinen”, ”aika hiljasta” (H2); ”lapsiperheystävällinen ympäristö”, ”luonnon lähellä”, ”lämmin ilmapiiri” (H7); ”rauhallinen nukkumalähiö” (H8). Asuinalue oli myös valittu muun muassa näiden kriteerien perusteella. Poikkeus oli Suomeen töihin muuttanut haastateltava, jolle oli osoitettu työsuhdeasunto, jonka sijainnin mukaan lapsen koulu määräytyi. Hänkin tosin piti asuinaluettaan rauhallisena.

Alueensa asujaimistoa haastateltavat kuvaavat keskiluokkaisiksi, tavallisiksi ihmisiksi. Oma alue ei ole ”öky” mutta ei köyhäkään.

”Minusta siellä asuu semmoista ylempää keskiluokkaa ainakin siinä kulmalla, jossa me asutaan. Keskiluokkaa ja ylempää keskiluokkaa.” (H6)

”jonkun verran vanhuksia, mutta sitte niinkun sanoin, että lapsiperheitä. Sanoisin, että tommosia keskituloisia, että ei ole rikkaita, mutta ei myöskään hirveen köyhiä.” (H7)

Oman asuinalueen ongelmat nähtiin vähäisiksi verrattuna vältettyjen alueiden ongelmiin. Mainituksi tuli nuorison pussikaljanjuonti, yksi haastatelluista mainitsee hyvin

toimeentulevien perheiden nuorten huumeidenkäyttötapaukset, ja jossain oli viety puutarhakalusteita pihalta. On myös huomattava, että useat haastateltavat näkivät epäkohtia lapsensa nykyisessä (arvostetussa) koulussa. Silti vältelyjen alueiden koulujen ongelmat nähtiin paljon suuremmiksi.

Alueiden vastakkainasettelusta kertoo myös se, että ostoskeskus esiintyy puheessa paikkana, johon liittyy riskejä. Ostoskeskukset sijaitsevat ikään kuin kahden sfäärin rajalla, ja niissä erilaiset sosiaaliset ryhmät kohtaavat. Myös jotkut koulut ovat tällä rajavyöhykkeellä.

”Kun kuulee että tuolla ja näenhän mää, kun ne luuhaa tuolla kaupan ympäristössä polttaa tupakkaa ja millon on viinapullot kädessä ja muuta.” (H7)

”Ja se hengailu oli tosi huono ratkaisu, koska se [kauppa] on siinä vieressä, ja sit siel oli kaikennäkösiä tulitikkuvirityksiä, ja sitte tämmösiä ties mitä kemian kokeita, kun otetaan hairsprayta, ostetaan, ja tulitikkuja ja kaikkee, miten ne toimii yhdessä siis. Sit siel oli jotain tappeluita joittenkin toisten koulujen kanssa, jolloin [kaupan] vartijat selvitteli, ja kaikkee. Jolloin mä päätin jo heti sillon keväällä, että kuutosella hänellä on niin paljon tekemistä, että hän ei ehdi hengailla.” (H2)

Haastatelluista kahden puheessa oli poikkeuksellisen vähän edellä kuvattuja jakoja korostavia lausumia. Heidän lapsensa olivat menoissa tavallisiin yläkouluihin, joissa tiedettiin olevan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. H6 sanoutui irti kouluvalinnoista. ”Mulle kelpaa lähikoulu, kiitos.” H5 oli itse lähialueen maahanmuuttaja. Hän oli erittäin tyytyväinen lapsensa Suomessa saamaan opetukseen.

”Että se on yks syy, miks mä muutin Suomeen, että mun poika saisi vähän normaalia opetusta ((naurahdus)) ja että ei pitäis kärsiä niin paljon. Kun on paljon lapsia koulussa, ja on paljon semmosta stressiä. Stressitaso on tosi korkealla. Et hän ei oo kokenut sitä täällä Suomessa kahen vuoden aikana, vaikka onkin vaihtanu koulua. Uudet ihmiset aikuiset, uudet oppilaat, ei ole ollut semmosta. On ihan rauhallinen.” (H5)

Lapsi sai suomalaisessa koulujärjestelmässä yksilöllisempää tukea kuin lähtömaassa, joten H5 oli tässä mielessä tehnyt kouluvalinnan muuttaessaan maasta toiseen. Toisaalta muuttoon oli ollut muitakin syitä kuin lapsen koulu. Tämä äiti korosti koulun tavoitteista puheessaan tärkeyttä oppia tulemaan toimeen toisten kanssa – erilaisia sosiaalisia jakoja liennyttävä puhetapa – verrattuna moniin aineistoni syntyperäisiin suomalaisiin.

”Siis tärkeä on, et sä tuut toimeen kaikkien kanssa. Se on jo tärkeää niinkun päiväkodissakin. Ei oo kavereita, niinku ei oo mitään, et jäät ihan yksin, jos ei oo kavereita, ei ole minkäänlaista kontaktia. Et käyt vaan sitä koulua ja tuut kotiin, koulu ja kotiin, et kyl pitää olla semmosta sosiaalipuolta, et sä pystyt ja

tuut toimeen kaikkien kanssa. Että, kun meillä [pojalla] oli alussa vaikeuksia se, että kun täällä on aika paljon tummaihoisia, meillä [lähtömaassa] ei ole. Sit hän ihmetteli, et aa äiti katso. Mä sanoin, et se on ihan normaalia, tottu siihen. Ja kyl hänellä on nyt Somaliasta kavereita ja nyt sieltä [- -] koulusta ja sano, että joo, ihan kivoja ihmisiä. ((naurahdus))” (H5)

Koulujen ja alueiden levottomuutta tai rauhallisuutta koskeviin lausumiin liittyi puhe *vanhemmuudesta* (taulukko 9). Välittävää ja vastuullista vanhemmuutta koskevassa lausumaryhmässä keskeistä oli huolenpito sekä kiinnostus lapsen asioita ja koulunkäyntiä kohtaan. Vanhemmuudesta esiintyi vastaavasti uhkakuva; uraansa tai omiin ongelmiinsa uppoutunut vanhempi, jolla ei ole aikaa lapselle. Koulujen ei nähty voivan yksin vastata opiskelurauhasta, vaan hyvät tavat tulisi oppia kotona.

Taulukko 9. Vanhemmuutta koskevat lausumaryhmät.

Teema	Vanhemmuus	
vastakkainasettelu	Välittävä, vastuullinen vanhempi	Kyvytön tai vastuuton vanhempi
lausumien sisältö	<p>Käyttäytymisnormit tulevat perheistä, hyvät tavat opitaan kotona</p> <p>Vanhemmat, joita kiinnostaa, jotka välittävät, joilla aikaa lapsille</p> <p>Kouluvalinta lapsen parhaaksi, eteenpäin elämässä (jos voi jollain tavalla edistää lapsen eteenpäinmenoa, tekee sen)</p>	<p>”Urahaukka” tai ongelmainen</p> <p>Vanhempia ei voi pakottaa kasvattamaan, koulu ei yksin riitä</p>

Yllättävän paljon esiintyi puhetta puuttuvasta kurista ja käytöstavoista (H1, H2, H3, H7, H8).

”[- -] eihän koulu ole se, joka pitää niistä mun mielestä, että ne pitäis tietyt jutut tulla kotoa. Ja totta kai koulu mutta taas me mennään siihen, että koulu ei pysty vaatimaan tiettyjä asioita, koska sitte kaikilla on erilaiset kotitaustat ja pla pla tähän ongelmaan taas mennään.” (H3)

”Ykskin äiti sano, että sillä oli kaheksalla leirillä sen lapset kesän. He kaks viikkoo purjehti yhdessä, niin kun he olivat yötä päivää kaks viikkoo, niin se riittää sit koko vuodeks, nyt on oltu lasten kans tarpeeks. Mä en sit ihan oo

samoilla linjoilla. (- -] Niillä on aika paljonkin semmosia käytösongelmia, että ne, siis niille ei vaan oo annettu aikaa mun mielestä ((naurahtaa)).” (H2)

Edellä kuvattua lähikoulu-, asuinalue- ja vanhemmuuspuhetta yhdistävät familismin ja yhteisöllisyyden ideologiat. Tutkimuksessaan perhettä koskevista sanomalehtikirjoituksista Riitta Jallinoja hahmotti familismille kaksi pilaria, jotka ovat kotiäitiys sekä hyvä vanhemmuus, johon liittyy ajan ja muiden resurssien käyttö sekä lapsen huomioiminen yksilönä (Jallinoja 2006). Familismi ilmeni omassa aineistossani esimerkiksi haastateltujen kertoessa päivähoitoratkaisuista lasten ollessa pieniä, valitun elinympäristön rauhallisuuden ja turvallisuuden korostamisessa sekä lasten monenlaisissa harrastuksissa.

”Ennen lapsia meillä oli vähän enemmänkin [harrastuksia], mut sit ne on jääny kyl kaikki, kaikki vähitellen pois, että oikeastaan meidän harrastukset on tos meidän lapsissa.” (H10)

Haastatellut H1, H2 ja H3 olivat olleet kotiäiteinä perheen asuessa ulkomailla ja heidän lapsensa olivat menneet kohdemaan koulujärjestelmästä riippuen 4–6-vuotiaina kouluun. Tätä ennen lapset olivat kotihoidossa ja osa-aikaisesti päivähoidossa. Muista äideistä kaksi oli työnsä kautta tutustunut läheltä päiväkotiin, johon oma lapsi meni (H5, H10). Kaikki eivät mainitse, missä iässä lapsi on aloittanut päiväkodissa, mutta yleisin maininta on kahden, kolmen vuoden iässä.

[- -] mulla oikeesti sydäntä kylmäs mun lasten puolesta, kun mä aattelin jo päiväkodissakin, että ihan niin kun jollekin susilauman keskelle heittäisin ne lapset [- -] Ja siellä sitten revitään sitä jonkun opettajan huomiota, ja siitä taistellaan. Nää vauvana pistetään jo konttaamaan sinne päiväkotiin, ja ne joutuu siitä saakka. Mä oon joskus, mä päiväkodissakin olin kuukauden tossa noin, niin sit mä aattelin, että voi niitä pieniä, kun ne yrittää pitää itensä kasassa, ja siinä hetkessä kun se äiti tai isä tulee, kun ne rupee parkumaan. Tiedät sä, että kun ne on siihen saakka pidätelly, tavallaan pärjänny, ollu isoja. Mun mielestä se on tosi huonoa, että lapsia ei hoideta kolmevuotiaaks saakka kotona. (H2)

Jallinojan mukaan familismin nousua 1990-luvulta lähtien tuki samanhenkinen eetos, yhteisöllisyys, joiden molempien katsotaan lisäävän ihmisten hyvinvointia (Jallinoja 2006, 192–193). Molemmat perustuvat ideaan ihanneyhteisöstä: ”koko kylä kasvattaa”. Familismi liittyy perheet yhteen ja yhteisöllisyys taas eri toimijatahot – tässä yhteydessä tietyn kouluyhteisön – ”kyläksi”, joka yhdessä kasvattaa onnellisia, tasapainoisia nuoria.



”Ei ole mitään sellasia ongelmanuoria millään tasolla kaikki on hyvin käyttäytyviä ihania tyttöjä. Ja sitte että se harrastus tukee myöskin sitä koulunkäyntiä. Mää luulen, että jos [lapsi] olis mennyt tohon [lähiyläkouluun] sen sekopäisen porukan kanssa, niin huh huh miten olis oikeesti voinut käydä ja mitä se saattais tällä hetkellä olla.” (H7)

Hyvään käytökseen ja kuriin tai niiden puuttumiseen liittyvä lausumakeskittymä sisälsi myös individualismia kritisoivan lausuman:

”Käytöstavoista onko nuorilla enää semmosia. Se on kyllä semmonen asia, joka on aivan retuperällä. Semmosen oppiaineen voisi lisätä sinne opetussuunnitelmaan niinkun käytöstavat. Mulla on oma teoria tästä, että mää luulen, että se on paljon tämän minä-minä-minäkulttuurin vaikutusta, että tapellaan kyynärpäät verillä omasta paikasta ja minulle pitää saada kaikki heti nyt ja minä.” (H7)

Familismiin liittyvä yhteisöllisyys on nähty vastauksena yltiöindividualismista syntyneisiin ongelmiin, kuten juuri nuorison huonoon käytökseen ja minä-minä-kulttuuriin – ”*minulle pitää saada kaikki heti nyt ja minä*” (H7). Yhteisöllisyyteen kuuluu osana kontrolli (Jallinoja 2006, 197–200.) Tämä selittää, miksi omalle lapselle saatetaan toivoa luokkayhteisöksi ja kaveripiiriksi samanlaista sosiaalista taustaa. Yhteisöllisyyden ideologiaan kuuluu toki myös ajatus yhteisön lämmöstä, josta nauttiminen luo hyvinvointia. Sitä puheessa ilmensivät edellä käsitellyt oman asuinalueen viihtyisyyden kuvaukset.

Perhe, naapurusto ja koulu ovat esimerkkejä moraalien vahvistamiselle otollisista yhteisöistä, koska niissä ihmiset tuntevat toisensa ja ovat paljon tekemisissä keskenään. (Etzioni 1996, sit. Jallinoja 2006, 196). Yhteisöissä syntyy sosiaalista pääomaa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, mutta sen on oltava jatkuvaa tai usein toistuvaa (Putnam 2001, sit. Jallinoja 2006, 197). Eri ryhmien kesken ei tällaista synny, kun elämänpiirit ovat erillään.

”tuolla meidän alueella ei asu vissiin yhtään maahanmuuttajaa siis just siinä naapurustossa niin sanotusti” (H3)

”Niinkun mää sanoin, että tolla puolen [kaupunginosaa], missä me asutaan ku se on vanhaa omakotitaloaluetta, niin siellä ei sillä tavalla suoraan sanottuna vain ole.” (H3)

”No en mä tunne sitä, että on ajateltu, että se on oman oppilasalueen ulkopuolella ja sitä, että se on kauempana. Ja sitte tietysti sillä tavalla ajattelee, että se on jotenkin tämän [-] alueen koulu enemmän. Ja sitte siellä on ne lapset siltä lähialueelta. Silleen toivoo, että ne kuitenkin ne kaverit on eniten näitä, jotka asuu aika lähellä [omaa lasta]kin silläkin tavalla toivoo, että se pääsisi semmoseen kouluun, joka on tällä meidän omalla alueella.” (H4)

Vaikka aineistossa selkeästi esiintyi paljon familistisia ja yhteisöllisyyttä ilmentäviä lausumia, tämä ei ollut särötöntä. Myös arvostetuissa, tieteen valituissa alakouluissa nähtiin puutteita. Moni vanhemmista ilmaisi tyytymättömyyttä joidenkin opettajien taitoihin ratkaista koulussa tai luokassa sosiaalisia ongelmia, mainittiin luokissa olevan käytösongelmia ja koulurakennuksissa puutteita. Aiemman koulun lakkauttamisen jälkeen yhteen näistä kouluista osoitetun lapsen äiti kuvasi lapsensa koulua sanoilla ”ihan sonta” (H6).

Samoin sävyltään valtaosin tyytyväiselle asuinalue- ja yhteisöpuheelle oli muutamia poikkeuksia.

”Tämä muutto Espoon onnelaan oli merkittävä sosiaalinen kohoaminen meille. Ennen me asuttiin [helsinkiläisen kadun] Alkon naapurina ja sitten siirryttiin pari korttelia eteenpäin. [- -] Mä oon siellä suunnalla asunut semmoisen ehkä kymmenisen vuotta ja mä viihdyn siellä kyllä paljon paremmin, kun esimerkiksi Espoossa. (H6)

”se koulu on vieressä ja sen takia, niin silloin kun arki on helppoa siinä mielessä, niin sen myötä olemme viihtyneet, mutta muuten se nyt ei välttämättä ole se alue, minkä itse valitsisin [- -] No se on ehkä vaikea, kun on asunut 13 vuotta [kaupunki ulkomailla], niin tulla [Espoon kaupunginosa]. Ja ylipäänsä mää tulin ekaa kertaa Espoon puolelle, että mää oon Helsingistä kotosin, niin se on ehkä pikkasen ahdasmielinen ympäristö sanotaan nyt näin.” (H3)

Antaumuksellisen vanhemmuuden lisäksi löytyy myös lausumia kotiäitiyden vieraudesta ja uravanhemmudesta. Kursivoidut kohdat viittaavat silti siihen, että puhujat hyvin tiedostavat familistisen ihanteen.

”No luokkien näissä *vanhempaintoimikunnissa oon ollu*. Olen siinä [koulun toisessa yhdistyksessä]kin käynyt, mutta en mä kyllä siihen rouvaporukkaan istunut. Siellä oli tämmösiä [- -] kotirouvia. Ei mitään pahaa niistä, mutta ei se vaan taas mun täyspäiväsesti työssä käyvänä se toiminnan rytmi ei ollut semmonen, että mä voisin enkä mä tuntenut itseäni kotoisaksi siinä. ((naurahdus))” (H4)

”tietysti *vanhemmat voisivat antaa tätä yksilöllistä hoitoa sitten kotona, mutta sitten meistä ei kumpikaan kyennyt siihen*. Molemmat yritettiin vähän aikaa olla siellä kotona, mutta sehän oli ihan painajaista. Meistä ei ollut kotiäidiksi tai koti-isäksi. Sitten *onneksi löytyi ihminen, joka oli hyvä siinä*.” (H6)

”mulla oli siellä tosi paljon reissupäiviä, Finnairin kultakortti tuli alle vuodessa, *mikä ei oo mun mielestä mikään hyvä saavutus perheelliselle ihmiselle*. Työpäivät oli todella pitkiä ja työ- ja vapaa-ajan välinen ero hämärty aivan täysin.” (H8)

Aineiston lausumista on selkeästi löydettävissä hyvän lähikoulun, -yhteisön ja vanhemmuuden ihanne, paikallisyhteisön hegemoninen representaatio. Poikkeuksena sille esiintyy muutamia lausumia (haastatelluilta H3 ja H6), joista rakentuu vastarepresentaatio, kuva ahdasmielisestä ja ulossulkevasta yhteisöstä. Yhteisöissä on sisäisiä jännitteitä; kaikki eivät mahdu tai haluakaan mahtua muottiin. Jos yhteisönä tarkastellaan virallista espoolaista oppilasaluetta, kyseessä on erittäin jännitteinen sosiaalinen konstellatio. Yhteistoiminnasta ei välttämättä seuraa yhteisöllisyyttä. Syynä voi olla motivaation puute ja omien reviirien puolustaminen. (Jallinoja 2006, 200–201.) Voi olla sattumaa, mutta aineiston ainoa ”maahanmuuttajavanhempi” korostaa kotinsa olevan yksityisalue.

”Mulla on paljon tuttuja, mut mä en tykkää tuoda ihmisiä mun kotiin. Että tää on meillä [pojan] ja mun yksityinen alue. [- -] Aika harvoin vieras ihminen tai siis niinkun [pojalle] uusi ihminen tulee meille kotiin käymään. Mun yks työkaveri on käynyt nyt kyllä meillä kotona kylässä katsomassa sitä koiraa. ((nauraa))” (H5)

*Kouluvalintaa* koskeissa lausumissa näkyi kahtiajakoa sen mukaan, nähtiinkö koulun vaihtaminen mahdollisuutena vai uhkana lapsen hyvinvoinnille (taulukko 10).

Taulukko 10. Kouluvalintaa koskevat lausumaryhmät.

Teema	Suhtautuminen kouluvalintaan	
vastakkainasettelu	Uhka tai tarpeeton	Mahdollisuus
lausumien sisältö	<p>Lapsuuden riistäminen, ”hirmuinen pakko”</p> <p>Pääsykokeissa kilpailu ja pettymysten mahdollisuus, pitkät koulupäivät koulumatkojen takia, kaverisuhteiden katkeaminen</p> <p>Muutokset, ”hirveen herkässä vaiheessa pilkotaan”</p>	<p>Eteneminen, menestyksen petaaminen lapselle: yliopisto, hyvät tulot, kunnianhimo</p> <p>Motivaatio, taipumukset, innostus</p>

Osassa lausumia korostui koulun näkeminen yhteisönä tuttuine aikuisineen ja koulukavereineen, jotka pysyvät ympärillä vuodesta toiseen, ja koulun vaihtaminen tietyllä tapaa ulkopäin tuputettuna.

”nyt vasta sit omien lasten myötä ja oman [ammatti]uran myötä tajunnu, et luoja, miten tässä pilkotaan hirveen herkässä vaiheessa lapset ja vanhemmat miettimään, et mihin mennään seuraavaks. Kaverit voi vaihtua kokonaan, luokat vaihtuu, opettaja vaihtuu, koko koulurakennus fyysisesti voi vaihtua, et aika rankka juttu, et kun mä oon ite kirjottanu sieltä sit ylioppilaaks sieltä samasta huushollista, niin se on ollu hirveen turvallista.” (H10)

”Tavallaan ehkä osittain Suomessa, mutta erityisesti [toisessa maassa] oli mun mielestä havaittavissa tietyissä tuttavaperheissä sitä semmosta hirmusta pakkoa siitä, että on pakko mennä parhaimpaan [oppilaitokseen], vaikka se ois vähän kauempanakin, ja käyköhän nyt oikeestaan edes se kunnallinen koulu” (H8)

Toisessa lausumaryhmässä hakeutuminen muualle oli myönteinen mahdollisuus seurata omaa kiinnostusta ja vaihtaa kaveripiiriä.

”se mun tyttö on kaivannut tosissaan sellaista kauheesti [- -] Tämä on yksi hänen harrastuksensa” (H9)

”kun mä vähän kyselin, että miten on menny ja muuta, niin nauttii ihan hirveesti, että samankaltaset ihmiset saman katon alla ja kiinnostus sama ja enää ei kiusata nörtiksi tyyltiin” (H3)

*Painotettua opetusta* koskien kertyi seuraavanlaisia lausumaryhmiä (taulukko 11).

Taulukko 11. Painotettua opetusta koskevat lausumaryhmät.

Teema	Painotettu opetus	
vastakkainasettelu	Turha tai eriarvoistava	Myönteisesti valikoiva
lausumien sisältö	<p>tarpeetonta yläasteikäiselle</p> <p>A- ja B-luokan oppilaat</p> <p>ei saisi johtaa huonompaan opetukseen tavallisilla luokilla</p>	<p>karsii kiinnostumattomat, motivoitunut joukko, vähän valikoitu porukka</p> <p>luokalle saadaan samantyyppisiä ihmisiä (vähemmän ongelmia), samanlaista taustaa</p> <p>luokan yhteenkuuluvuuden tunne</p> <p>lisähupi, hauskuus, ”maustetta” opiskeluun</p> <p>kiinnostuksen ja lahjakkuuden tukeminen, nopeampi eteneminen syvemmälle asioihin, lahjakkuuksien hyödyntäminen</p>

Lausumat jakautuivat ensinnäkin sen mukaan, nähtiinkö painotuksen mukaan valikoitunut luokka mahdollisuuksia tarjoavana (hauskuutta, innostusta, ”maustetta” opiskeluun) vai tarpeettomana vielä yläasteikäiselle.

”Siis minä en muuten sinänsä valitsisi mitään painotettua linjaa, kun sitten se musta menee vähän yli noin nuorella, että en mä näe sitä tarpeelliseksi, että pitäis olla jo yläasteella joku painotus.” (H1)

”koulunkäynti nyt on koulunkäyntiä, mutta sitte jos siihen saa jotain ekstramaustetta [- -] niin se voi lisätä sitä hauskuutta sen koulun käynnin ympärillä. [- -] Just tää, että jos sulla on sää oot jostain kiinnostunut, niin se voi lisätä vähän sitä hauskuuselementtiä siihen kouluun. (H4)

Toisaalta painotettua opetusta tarkasteltiin erottautumisen kannalta. Erottautumisen suhteen ilmeni lisää jakoja. Toisaalta valikoitumisessa nähtiin hyviä puolia: samoista asioista kiinnostuneet voivat yhdessä syventyä ja edetä pidemmälle kuin tavallisessa luokassa. Valikoitumiseen liittyi osalla myös ajatus ongelmattomammasta oppilasaineksesta, mikä edistäisi luokassa opiskelua yleensä painotuksesta riippumatta. Lisäksi valikoitumiseen suhtauduttiin varauksella, koska sen nähtiin jakavan oppilaita ja haittaavan koulun yhteisöllisyyttä.

”Mutta tietysti semmoinen kuten minä, joka haluaa lapsille hyvät numerot ja eteenpäin elämässä, niin haluisin, että se olisi vähän karsittu se ryhmä.” (H1)

”No, tässä on silleen kauhean mielenkiintoista, että kyllä se painotus tavallaan jakaa pikkasen A- ja B-oppilaisiin lapsia, ja et kun me verrataan esimerkiksi siellä [- -] nää [painotetun aineen]luokat nää A-luokat, niin ne on omanlaisiansa, ja sitten B-luokat ja ne muut, niin on se menokin siellä vähän toisenlaista” (H10)

*Suomalaisesta koulusta* puhuttaessa (taulukko 12) suomalaista peruskoulua verrattiin lukuisten muiden maiden järjestelmiin, ja päädyttiin pitämään oman maan systeemiä kannatettavana. Näinhän kouluvalintatutkimuksissa on havaittu aiemminkin (esim. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, toim.).

Peruskoulun kannattamisessa oli kuitenkin osalla varauksia. Tällaiset lausumat koskivat ”erilaisuutta” luokassa. Osa vanhemmista piti vaikeana tai mahdottomana voida opettaa hyvin erilaisia oppijoita samassa luokassa. Mainituksi tulivat oppimisvaikeudet, keskittymisvaikeudet ja maahanmuuttajataustaisten suomen kielen taidottomuus sekä näihin

liittyen yksilöiden tai tiettyjen ryhmien käytösongelmat sekä toisaalta motivoituneisuuden ja lahjakkuuden tukeminen. Lausumia kertyi myös puutteellisista resursseista.

Taulukko 12. Suomalaista koulua koskevat lausumaryhmät.

Teema	Suomalainen koulu	
vastakkainasettelu	Tasa-arvoinen	Tasapäistävä tai epärealistinen
lausumien sisältö	<p>tasalaatuinen, ei liian kilpaileva (vrt. Aasia, Amerikka)</p> <p>tasa-arvoisuus on Suomen vahvuus, hyvä ettei kohtalo määrity sosiaalisen taustan mukaan</p> <p>tasalaatuisuudessa hyvää sosiaalistuminen yhteiskunnan jäseneksi</p> <p>heikkojen tukeminen hyvä asia</p> <p>eristäminen huonoa, sekä heikommin suoriutuvien että myös paremmin suoriutuvien, ei hierarkioita</p> <p>peruskouluun</p>	<p>huonoa tasapäistäminen, yksilöllisen ohjauksen vähyys</p> <p>yksilöllisyys hyvä tiettyyn rajaun saakka: erityistä tukea tarvitsevat, maahanmuuttajataustaiset, (kieli), lahjakkuus, kiinnostus</p> <p>peruskoulu tavoitteena hyvä mutta ei toteudu todellisuudessa</p> <p>resurssipuhe</p>

Lausumaryhmät erosivat suhtautumisessa peruskoulun ideaan.

”mä ajattelen, että tämä perräyskoulu on ihan hyvä ja mä ajattelen, että lasten on hyvä olla silleen ihan tavallisia ja mennä semmoisia tavallisia latuja, niin ei mun mielestä siinä oo niin kauheasti mitään keskusteltavaa ainakaan kouluvalinnoissa. Mä ymmärrän, että, jos mä oisin Chilessä, niin mulla olisi varmaan vähän toisenlainen näkökulma tähän, mutta täällä meillä semmoinen ihan tavallinen on hyvä.” (H6)

”[- -] siis totta kai täällä kaikki tämmöset lukihäiriöt ja muut napataan, mutta silti vähän että täällä ei ole semmosta henkilökohtaista ohjausta, johon ei ole resursseja tietenkään. (H3)

”sille pohjalle pystyy rakentaan sitten myöhemminkin. Tavallaan ei se kohtalo määrity sen mukaan, että mihin sosiaaliluokkaan tai mihin sä synnyt. Se taas sitten mun mielestä [toisessa maassa], että vaikka siellä on monia asioita tosi hyvin, niin kauan kun kaikki menee hyvin. Sitten taas, jos tavallaan lähtee semmoseen negatiiviseen kierteeseen, niin sieltä on taas todella vaikea päästä

pois, mikä taas mun mielestä Suomen yhteiskunnassa kuitenkin on mahdollista.” (H8)

Yksi lausumaryhmä koski erilaisten oppijoiden opetukseen tarvittavien resurssien puutteellisuutta.

”Mutta onhan tää just niin laadukas kun, mitä rehtori ja opettajat ja ne reunaehdot kykenee siihen tarjoamaan, et kyllä on isot erot ihan selkeesti.” (H10)

Peruskoulun tasa-arvoisuuden tai tasalaatuisuuden realistisuutta koskevat lausumat jakautuivat sen mukaan, esitettiinkö tasalaatuisuus tai tasavertaisuus silti tavoiteltavana ja enemmän resurssikysymyksenä (H2, H4, H6, H7, H8, H9 ja H10) vai ontologisesti toivottomana (H3).

”No totta kai pitää olla semmonen tietty taso, että onhan se järkyttävää ku maailmalla on kouluja, joista tulee lapsia, jotka ei osaa edes lukea. Eihän se mikään päivähoitola ole totta kai siellä pitäisi olla tietyt semmoset. Mutta sitte on sosiaalisia ongelmia ja on kaikkia muita, mitkä hidastaa ja mitkä vaikeuttaa myös opetusta. Eihän se ole realistisesti mahdollista. Se on idealistinen ajatus, mutta eihän se realismiin päde.” (H3)

”No siis, jos sä rupeet jotain tämmöstä yksilöllistä, niin mistä sä siihen resurssit hommaat ((nauraa))? [- -] No sun täytyy olla todella pätevä ja todella ammattitaitonen, että sä pystyt ottamaan jokaisen huomioon. Sit ne ryhmät ei saa olla kovin isoja, koska et sä pysty yksilöllisesti huomioimaan jokaista, jos sulla on jotkut jättiryhmät.” (H2)

#### **7.4.3 Lausumien arvoisällön analyysi**

Eskolan (2010) mukaan analyysissa voi edetä aloittamalla ”kiinnostavimmista” kohdista. Analysoimalla tietystä teemasta annetut ”antoisimmat” vastaukset rakentuu ydin, jonka ympärille muista haastatteluista ”pyöritetään lisää massaa”. (Eskola 2010, 193–194.) Neljännellä lukukierroksella merkitsin haastatteluissa tällaiset kohdat. Ne olivat usein myös haastattelujen taite- tai ”kriisikohtia” (*cruces, moments of crisis*) (Fairclough 1992). Tällaisille kohdille ovat ominaisia esimerkiksi väärinkäsitykset, jotka vaativat haastattelun osapuolilta tilanteen korjaamista lisäkysymyksin ja kertaamalla sanottua, tai sujumattomuudet kuten epäröinnit, toistot, puheen tauot tai äkkinäiset tyylimuutokset (Fairclough 1992, 230).

Näistä etenkin epäröintejä ja tyylimuutoksia oli aineistossani havaittavissa. Ajatukseni on, että tällaiset kohdat tuovat esiin kouluvalintadiskurssien ytimiä, joissa jokin arvopreferenssi

tai -ristiriita tulee näkyviin. Näissä kohdissa voi tulla esiin sosiaalisten käytäntöjen puolia, joita pidetään luonnollisina ja jotka jäävät siksi helposti huomaamatta, ja ne voivat myös paljastaa, miten ihmiset suhtautuvat käytäntöjen ongelmiin (Fairclough 1992, 230). Analysoin tällaisten lausumien ja lausumaryhmien arvosisältöä Schwartzin (1992) arvotypologian mukaan (ks. edellä 3.2).

*Tyylimuutoksia* ovat esimerkiksi kohdat, joissa haastateltava innostuu tai tuohtuu ja ilmaisee vahvasti jotakin mielipidettä, usein esimerkillä höystettynä. Seuraavassa haastateltava ilmaisee helpotusta siitä, ettei hänen lapsensa luokalla ole maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

”Pakko sanoo näin, että mä oon tosi ilonen, että siellä ei oo maahanmuuttajia ((naurahtaa)). Mä oon ollu opettamassa niitä luokkia, missä on kuus tai seittemän somalipoikaa, parikyt lasta. Mä säälin niitä suomenkielisiä lapsia, jotka on fiksuja, jotka.” (H2)

Suomenkieliset lapset positioidaan fiksuiksi, jotka joutuvat väärässä seurassa kärsimään, maahanmuuttajataustaiset ryhmänä heidän vastakohdakseen ja epätoivotuiksi. ”Pakko sanoo” viittaa siihen, että puhuja ikään kuin pahoittelee, koska joutuu, vaikkakin perustellusti (asiantuntijuutta ilmaistaan kertomalla omakohtaisesta silminnäkijän kokemuksesta sijaisopettajana), olemaan iloinen lapsen valikoituneesta oppilasryhmästä. Luokittelen lausuman arvosisällöksi suoriutumis- ja valta-arvot.

Ironia yhden haastattelun puheessa oli myös tietynlainen huomiota herättävä tyylimuutos.

”Tämä muutto Espoon onnelaan oli merkittävä sosiaalinen kohoaminen meille” (H6)

Tulkitsen lausuman ironian kohdistuvan yhteiskunnallisen statuksen tärkeänä pitämiseen eli valta-arvojen vastustamiseksi. Kyseisessä haastattelun kohdassa henkilö kertoo samastuvansa helpommin entisen asuinseutunsa pultsareihin, jotka ovat enemmän ”oikeita ihmisiä”, kuin nykyisen asuinalueen, ”Espoon onnelan”, ”minkkibaretteihin”.

*Epäröinti* oli puheessa yleistä. Sitä ilmaisivat kohdat, joissa vastaaja oli selkeästi kahden vaiheilla tai puhui, kuinka valintaa pohdittaessa kotona listattiin eri vaihtoehtojen hyviä ja huonoja puolia, H7:n lausumassa pohditaan nuorimman lapsen kouluvalintaa lähellä sijaitsevan koulun ja kauempana tarjolla olleen painotetun opetuksen välillä.



”Mä mietin, että se olis pärjänny ihan hyvin, vaikka mä olisin pistäny sen johonkin [painotettuun opetukseen] [- -]. Mut sit toisaalta mä taas tykkäsin tästä [- -] koulusta ihan hirveesti, kun se on niin ihanan pieni kyläkoulu, ja kaikki kaverit on heti tässä kotiovella ja muuta. Välillä mä mietin, että onks se nyt jotenkin väärin sille” (H2)

Valinnassa lapsen kaveripiiri ja lyhyt koulumatka veivät voiton, mutta äiti kuvasi lasta älykkääksi ja pohti, menettikö tämä nyt jotakin verrattuna vanhempiin sisaruksiin, jotka olivat päiväkotiyästä asti kartuttaneet taitoaan painotusaineessa. Tulkitsen, että lausuma ilmentää suoriutumisen- ja hyväntahtoisuusarvojen ristiriitaa.

Seuraavassa lausumassa haastateltava pohtii, saisiko oman lapsen luokalla olla erilaisista sosiaalisista taustoista tulevia lapsia – nykyinen asuinalue on valittu osin sen perusteella, että siellä ei ole paljoa maahanmuuttajia.

”[- -] jos sä menet jonnekin [- -], niin siellä on asuntojen hinnat matalammat. No se tarkoittaa melko automaattisesti myös sitä, että siellä on tämmöistä alempaa sosiaaliluokkaa ikävä kyllä. Mutta en mä sitte kuitenkaan haluaisi olla hirveen jyrkkäkään sitte siinä, että jos siellä nyt sattuu siellä luokalla olemaan ja onhan näissäkin luokissa ollu ja on, niin totta kai onhan siellä erilaista porukkaa ja voi olla, että siitä huolimatta lapsen kannalta kaikki menee hyvin. Riippuen siitä, onko sitte saanu täysipäiset vanhemmat ja miten koulu jaksaa tukea, miten opettaja jaksaa siellä olla mukana.” (H7)

Lausumassa puhutaan alueiden tulo- ja statuseroista, ja haastateltava on ilmaissut välttelevänsä joitakin alueita. Tulkitsen tämän valta-arvojen ilmaisuksi. ”En mä kuitenkaan haluaisi olla hirveen jyrkkäkään” ilmaisee kuitenkin, ettei eronteko ole ehdotonta; paljon riippuu vanhemmista ja koulun resursseista. ”Alemmat sosiaaliluokat” ja ”maahanmuuttajat” tulevat kuitenkin ryhminä positioituiksi koulussa huonosti suoriutuviksi, koulun ja opettajan on jaksettava tukea. Tulkitsen lausuman sisältävän myös suoriutumisarvoja.

Seuraavassa lausumassa aiheena on suomalainen peruskoulu:

”täällä lapset oppivat itsenäistymään älyttömän hyvin ja aikaisin, mitä ne eivät osaisi kyllä muualla maailmalla oikeastaan tehdä. Ja ne tekevät sen paljon myöhemmin, mutta sitten tämmöisissä käytöstavoissa on hurja törmäyskohta. Jopa mun vanhimmainen tälläkin hetkellä, kun hän on lukiossa, niin sanoo, että *kauheata, miten lapset puhuvat vanhemmilleen, tai miten ne puhuvat opettajille tai mitä ne sanovat, että kuinka ne kehtaavat ilveillä tai elehtiä jollakin lailla. Se on onneksi mun lapsiini tarttunut tuolta maailmalta ja pysynyt, että eivät takuulla..* ehkä tämä nuorimmainen, niin hän voi olla jo oppinut ja suomalaistunut siinä mielessä” (H1)

Katkelman alleviivattu osuus ilmentää tulkintani mukaan suomalaisiksi nähtyä omatoimisuutta, joka toisaalta voi olla itseohjautuvuusarvo, toisaalta myös turvallisuusarvo (Suomessa lasten uskalletaan antaa kulkea yksin, koska yhteiskunnassa vallitsee järjestys). Kursivoidun osuuden tulkitsen ilmaisevan perinne- ja yhdenmukaisuusarvoja (tapojen kunnioitus, vanhempien kunnioittaminen, itsekuri). Laajemmin katkelma rakentaa osaltaan representaatiota nykyisestä suomalaisesta kulttuurista ja arvottaa siinä nähtyjä piirteitä.

Lausumassa ei pidetä huonoja käytöstapoja tyypillisinä kaikille suomalaisille kouluille. Seuraavassa lausumassa puhutaan koulusta, jossa on tunnetusti paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

”mä kuulen niin hirveesti just siitä [- -] koulusta, että siellä on aika paljon *hälinää ja rauhatonta* tunneilla. Ja mä uskon, että myös opettajat hakeutuvat kouluihin, jotka ovat niinkö tunnetusti *hyviä kouluja, rauhallisia kouluja ja vähän valikoituneita*. Kyllä mä uskon, että se opettajan työhönkin vaikuttaa, että sä haluat mennä semmoiseen kouluun, jossa on *kivat oppilaat, motivoituneet oppilaat ja vähän toivon mukaan osaa käytöstapoja ja semmoista*.” (H1)

”Mutta yks syy, miksi me valittiin tämä koulu oli se, että täällä ei ole niitä maahanmuuttajia niin paljoa. [- -] Ja sitten maahanmuuttajissakin on eroja, että *en mä halua tuomita kaikkia, että jos ihmiset muuttavat maahan ja tekevät töitä, ja elävät maassa maan tavalla*. Mutta jos he haluavat omat sitä, omat koulut, omat kielet, omat kirkot ja omat uskonnot ja tulevat tänne elämään sosiaaliturvalla, niin ilman muuta mä siinä vaiheessa vastustan.” (H1)

Katkelmissa muodostuu representaatio kahdenlaisista kansainvälisistä vaikutteista. Puhuja katsoo lastensa oppineen perheen ulkomailla asuessa koulussa kultivoitunutta kohteliaisuutta ja vanhempien kunnioitusta. Toisaalta suomalaisissa kouluissa hälinä ja rauhattomuus nähdään tietyn tyyppisen oppilasaineksen, erityisesti köyhien maahanmuuttajataustaisten, aikaansaamaksi. Tulkitsen, että esimerkkieni puhujalle säilyttämisarvot – perinteet, yhdenmukaisuus ja turvallisuus – ovat tärkeitä. Hän arvostaa myös itseohjautuvuutta mutta se on ristiriidassa turvallisuusarvon kanssa. Hän pyrkii ratkaisemaan ristiriidan antamalla lastensa valita ”tasokkaat” koulut, joissa on motivoitunut, omankaltainen oppilasaines. ”Tapojen” arvostamisen voisi tulkita myös valta-arvojen kannattamiseksi, koska ne edustavat tiettyä sosiaalista, taloudellista ja kulttuurista pääomaa.

## 8 Tulokset

Vastauksena toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseeni esitän seuraavassa aineistoni kouluvalintapuheessa ilmenevät diskurssit ja tarkastelen niihin sisältyviä arvoja Schwartzin arvoluokittelun (1992) pohjalta.

Lausumaryhmien yhteisistä ja toistuvista piirteistä sekä vastakkaisuuksista hahmotin seuraavat diskurssit (jäljessä diskurssia hallitsevat arvot): 1. lapsuuden rauhoittamiseen tähtäävä *hyvinvointidiskurssi* (hyväntahtoisuus, turvallisuus), 2. uhkilta suojautumiseen pyrkivä *turvallisuusediskurssi* (yhdenmukaisuus, perinteet, turvallisuus), 3. valikoitumista korostava *menestysdiskurssi* (suoriutuminen, valta, työ), 4. yksilön motivaatiota painottava *itsensä toteuttamisediskurssi* (itseohjautuvuus, virikkeisyys) sekä 5. peruskoulun ideaa kannattava *tasavertaisuusediskurssi* (universalismi, hyväntahtoisuus). Löytämäni viisi diskurssia ovat kukin sisäisesti arvosisällöltään ristiriidattomia, eli sisältävät Schwartzin arvokehällä vierekkäisiä, motivaatiopohjaltaan yhteensopivia arvoja.

Diskurssit moraalisine artefakteineen ja representaatioineen kuvastavat yhteisöä ja sen sosiaalisia suhteita sekä myös rakentavat niitä. Rinnakkaiset diskurssit konstituivat yhteiskunnassa tärkeinä pidettyjä asioita eri tavoin ja myös asemoivat ihmisiä sosiaalisesti eri tavoin. Diskurssianalyysissä keskitytään näihin diskurssien yhteiskunnallisiin vaikutuksiin. (Fairclough 1992, 3–4.) Tarkastelenkin kunkin diskurssin kohdalla siinä muodostuvaa kuvaa todellisuudesta. Jokaisessa viidestä diskurssista rakentuu hieman erilainen representaatio lähiyhteisöstä, koulujärjestelmästä ja vanhemmuudesta toimijuutena niiden leikkauspisteessä.

Keskeistä on se, millaisia merkityksiä jokin ilmiö tutkittavassa tekstissä saa (Pietikäinen & Mäntynen 2014, 167). Lähiyhteisön osuus representaatiosta muodostui asuinalueiden ja lähikoulujen teemoihin kertyneistä lausumista. Koulujärjestelmää koskeva osuus representaatiosta rakentui koulun valintaa ja painotettua opetusta koskevista lausumista – pohjimmiltaan lausumista, jotka koskivat koulujärjestelmän selektiivisyyttä tai toisaalta tasavertaisia mahdollisuuksia. Vanhemmuuden osuus representaatiosta koostuu lausumista, joita kertyi vanhempien toimijuudesta lähiyhteisössä ja koulujärjestelmän käytännöissä. Tarkastelen miten diskurssit tuottavat käsityksiä Espoon eri alueista, niiden asukkaista ja kouluista, sekä laajemmin erilaista oppilasryhmistä ja suomalaisen koulujärjestelmän tavoitteista.

Diskurssit painottuivat ja yhdistyivät vanhempien puheessa eri tavoin. Luvussa 8.6 tarkastelen esimerkkien avulla haastateltujen puheesta eri diskurssien yhdistymistä ja sen mukaisia arvoharmonioita ja -ristiriitoja sekä niiden yhteyttä tehtyihin kouluvalintaratkaisuihin. Luvussa 8.7 nostan esiin muutamien aineistosta nousevien representaatioiden yhteiskunnallisen merkityksen.

## 8.1 Hyvinvointidiskurssi

Aineistossa vanhempien kouluvalintapuheesta erottui lausumakokonaisuus, jossa keskeinen ajatus oli, että lapsen tulee saada olla lapsi. Nimitin tämän näkemyskokonaisuuden hyvinvointidiskurssiksi. Tälle diskurssille on ominaista psykologinen puhe lapsen tarpeista.

”[- -] lapsuudessa ja murrosiässä käydään hirveän semmoisia tärkeitä kehitysvaiheita läpi ja, jos ne menevät jotenkin pieleen, niin niitä on paljon työläämpää korjata sitten vaikka aikuisena.” (H6)

”Tärkeät asiat tulevat ensin ja puutteita tiedoissa ja tämmöisissä taidoissa voi aina paikata, mutta puutteita itsetunnossa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tunteissa ja semmoisia sydämen vammoja on paljon paljon vaikeampi korjata. Niitä ei ehkä enää voi korjata.” (H6)

Hyvinvointidiskurssissa tärkeänä pidetään viihtyisää lähiympäristöä, tuttua oppimisympäristöä, ihmissuhteiden jatkuvuutta sekä lyhyttä koulumatkaa. Diskurssissa muodostuu representaatio lähiyhteisöstä, jossa lapsista huolehditaan ja välitetään, heille annetaan aikaa ja tukea kasvuun ja kehitykseen, heidät nähdään yksilöinä mutta myös jäseninä yhteisössä, jossa kaikista pidetään huolta.

”Valittiin se silloin sillä perusteella, että siinä on iso tavallaan keskiö, jossa ei ole läpikulkuliikennettä. Eli siinä on iso alue, jolla lasten on turvallista liikkua, että ei ole autoja ja liikennettä. Ja sitte siinä lähellä on puisto. Ja sitte myöskin että siinä oli semmonen pihapiiri, että ajateltiin, että siinä on helppo ja hyvä olla lasten kanssa, että se on rivitalo, jossa on sisäpiha. Sillä tavalla on hyvä asuinalue.” (H4)

”Tämä [- -] on hyvin lapsiystävällinen ympäristö täällä on paljon lapsiperheitä, tässä on koulut lähellä sekä alakoulu, yläkoulu että lukio ihan tässä kävelyetäisyydellä. Kaupat, kirjasto, terveystakeskus. Ja sitte että luonnon lähellä” (H7)

Hyvän vanhemman arkkityyppi on kotiäiti tai -isä. Vanhemmuuden uhkakuva on kaksitahoinen, joko kotona rättiväsynyt ”urahaukka” (H2:n ilmaus) tai päihdeongelmainen sekoilija.

”Mut aika paljon nää rouvat, joitten kans mä oon tekemisissä, niin ne on tehny aika paljon samanlaisii valintoja kun minä. Eli miten mä nyt sanoisin, ehkä uhrannu sen oman uransa, ja pitäny niitä lapsia tärkeempänä.” (H2)

Myös opettaja on kasvattaja, huolten kuuntelija ja opastaja pikemminkin kuin suoritusten vaatija.

”Minusta ala-asteella ja yläasteellakin vielä opettajan ensisijainen tehtävä on kasvattaa. Sitten vasta opettaa, koska oikeasti sulla on koko elämä aikaa opetella vaikka englannin kieltä.” (H6)

”Että kyl sen näkee lapsesta, että onko hän, viihtyykö hän siellä koulussa. Että tuleeko hän, pärjääkö hän, tuleeko hän toimeen, otetaanko hänen tarpeensa huomioon, että semmonen on hyvä koulu mun mielestä ja hyvä opettaja, kuka kuuntelee, pystyy kuuntelemaan lasta. Että oppilaan ja opettajan välillä on semmonen luottamussuhde. [- -] Että, jos oppilaalla on murhe, niin hän voi lähteä sinne opettajan luo vaikka sanomaan, et mä en nyt, en ymmärtänyt sitä tai.. Et voisitko sinä sanoa tai kertoa mulle uudestaan? Että just täällä on semmosta, tai ainakin [lapsi] on kokenut semmosta, et hän voi kysyä vapaasti opettajalta.” (H5)

Koulu nähdään tässä diskurssissa välittävänä, lapsen persoonallista kasvua tukevana yhteisönä, johon lapsi kuuluu ja jossa hän tulee nähdyksi ja kuulluksi.

”Mun mielestä sillä, minkälaisessa koulussa se lapsi aloittaa koulutiensä, on valtavan iso merkitys siis sekä siihen, et miten lapsi kokee ittensä oppijana, minkälaiset lähtökohdat se saa sille oppimiselleen, että se riippuu yksittäisestä opettajasta hirveen paljon, minkälainen se on, miten jotenkin herkkä, sensitiivinen se on sille lapsen tarpeille oppilaana oppimisen suhteen mutta myös sen henkilökohtaisille tarpeille, ja miten se pystyy niihin vastaamaan ja miten koko se koulun henki tukee sen lapsen kasvua ja kehitystä, et on, sillä on valtavan iso merkitys” (H10)

Esimerkiksi H10 oli käynyt aikanaan koulunsa alaluokilta ylioppilaaksi samassa opinahjossa, josta hänellä oli erittäin hyvät muistot: ”Oli niin ihania opettajia. Siis persoonia ja semmosia lasta arvostavia”. Hän on halunnut tarjota omille lapsilleen samanlaisen koulukokemuksen.

”sillä koulun hengellä, niin sillä on semmonen lasta kasvattava, positiivisella tavalla kasvattava ja semmosia matkaeväitä antava vaikutus.” (H10)

Koulun representoitumista tiiviinä yhteisönä ilmentää myös laivavertaus:

”Kyl se sen rehtorin myötä joko purjehtii tai uppoo se paikka, että toki yksittäisellä opettajalla, niin sillä on valtava vaikutus siihen omaan luokkaansa, ja se pystyy olemaan semmonen primus motor monessa asiassa, mutta jos se ei saa mitään tukea sieltä työyhteisöltä tai varsinkaan siltä johdolta, niin.. Ja sit taas toisaalta, jos rehtorilla on semmonen hyvän hengen luomisen halu tai semmonen, et tehdään tästä meille yhteinen hyvä koulu, niin onhan sillä ihan mieletön perässä vetämisen kyky sitten” (H10)

Kouluvalinta kesken koulupolun nähdään turhana ja haitallisena, koska se merkitsee hajoamisen uhkaa sosiaalisille suhteille ja tutulle kouluyhteisölle.

”Se on vähän niinkun olis ennen vanhaan yhteiskouluu käyny, että eihän siinäkään tullu mielenkään, et ruvetaan vaihtaan jonnekin muualle kesken kaiken, vaan että tää polku on tällanen. Täällä on sen alku ja täällä on sen loppu, ja tää käydään. Ei sieltä pompita kesken kaiken minnekään.” (H10)

Lapsesta välittäminen ilmenee myös olemalla vaatimatta liikaa vielä näin nuorena. Selektiivisyyteen liittyvä pääsykokeissa kilpailu tuottaa tarpeetonta jännitystä ja stressiä.

”en mä sano, että niitä pitäisi hirveästi olla, koska mä en ole sen kannalla, että pitäisi olla jotain erityiskoulua tuossa iässä vielä, kun musta pitäisi antaa olla lasten lapsia vähän niinkö ennen vanhaan oli” (H1)

”Mun mielestä sitä nyt ei tarvis ihan kauheesti siihen rohkasta, lapset jännittää kuitenkin, tai niitten hallinta tämmösessä, että yks koe ratkasee kaiken, niin voi olla tietysti vähän haasteellista tonikäsenä.” (H8)

Vanhemmat antavat lapselle aikaa, välittävät ja huolehtivat elämän tasapainoisuudesta.

”Ei saa olla liian montaa harrastusta. Mä ajattelen, että kaksi on just sopivasti viikossa. [- -] Mun mielestä lasten täytyy leikkiä. Se on minusta kaikkinaisen kehityksen ja oppimisen ja kaiken kannalta paljon tehokkaampaa.” (H6)

Erilaiset sosiaalisten ryhmien jaot eivät nouse tässä diskurssissa olennaisesti esiin. Oppimis- ja muihin vaikeuksiin ratkaisuna on tarpeisiin räätälöity tuki ja jokaisen saama riittävä huomio. Ongelmaksi nähdään puutteellinen resursointi, ei erilaisuus sinänsä.

”Ei siinä no sama pätee ku näihin [erityistä tukea tarvitseviin], että ne tarvii sitä jonkin aikaa tai jollain tavalla sitä vierihoitoa tai vieri-istuntaa tai tukea siihen oppimiseensa ja integroitumiseensa. [Poika -98]:n luokalla on vissiin kaks Venäjältä muuttanutta tyttöä ja [tyttö -96]:n luokalla on ollu muutama somalitaustainen poika ja ei niissä en mä osaa sanoa, että niissä olis mitään erityistä.” (H4)

Tässä diskurssissa keskeinen arvo on *hyväntahtoisuus*. Se ilmenee puheena lapsen psykososiaalisista tarpeista ja kaikinpuolisesta hyvinvoinnista, ja kääntäen, varoittavina esimerkkeinä lapselle pahoinvointia aiheuttavista käytännöistä. Suorituksilla kilpailu yhä nuorempana on yksi tällainen:

”[- -] siis vanhemmat halusivat sen lapsen siihen johonkin yksityiskoululle, et hirveä stressi lapsella. Ja hän yritti. Hän yritti tosi paljon. Hän puhui sitä englantia tosi hyvin, mutta siellä oli vielä parempitasoisia lapsia siellä yksityiskoululla, et kun, eli hän ei päässyt sinne. Ja sitten, kun hän tuli siihen päiväkotiin, hän oli tosi masentunut ja surullinen siis se pieni lapsi, että mä en tiedä, et tartteeko semmosia kouluja. Mun mielestä ei.” (H5)

Hyvinvointidiskurssissa muodostuvassa koulujärjestelmän representaatiossa kouluvalinta ei ole olennainen, vaan se, että yhteisöllisiä, tuen saamisen suhteen hyvin resursoituja lähikouluja olisi kaikille tarjolla. Myöskään painotettu opetus ei ole erityisen olennaista, vaan sen sijaan lapsen kokonaisvaltainen kehitys elävässä, innokkaassa kouluyhteisössä. Diskurssissa muodostuviksi uhkakuviksi voidaan katsoa lasten ja nuorten pahoinvointi ja syrjäytyminen.

## 8.2 Turvallisuusdiskurssi

Turvallisuusdiskurssissa muodostuva todellisuuden representaatio on osittain lähellä hyvinvointidiskurssia (kuva välittävästä hyvästä vanhemmasta ja rauhassa kasvavasta omasta lapsesta) mutta eroaa siitä turvallisuusdiskurssin sisältämien pelkojen vuoksi. Olennainen piirre turvallisuusdiskurssissa on vieraaksi koetun välttäminen. Kouluvalintojen kannalta tämä merkitsee, että valitaan asuinalue ja koulu, joissa on taustaltaan samankaltaisia ihmisiä.

”Ehkä perusturvallisuus tulee osittain siitä, että niinku sanottu, ihmiset aika hyvin tuntee toisensa, ja sitten siellä on paljon sellasia ihmisiä, jotka muuttaa aina [asuinalueen] sisällä vaan elikkä he tavallaan tietää tän [alueen] tosi pitkältä aikaa. Se ehkä tuo myöskin sille alueelle semmosta tiettyä niin kun, vähän semmosta kylämaisyyttä tai sellasta.” (H8)

Turvallisuusdiskurssin todellisuusrepresentaatiossa painottuvat omien perinteiden kunnioitus ja niihin sitoutuminen sekä perinteisyys. Lapselle toivotaan perheen sosiaalisen taustan mukaista viiteryhmiä koulussa ja perinteiden jatkumista (suomalaiset tavat, ahkeruus, suvivirsi ja joulukuvaelma). Kouluvalinta, mieluiten lähikoulun valinta, nähdään

keinona tähän. Asuinalueen valinta liittyy siten vahvasti kouluvalintaan. Koululta halutaan saada sitä mitä tilataan, ei yllätyksiä. Maassa ollaan maan tavalla.

”Se mikä on kiva yksityiskouluissa ja mistä mä tykkään on se, että siellä pystytään tekemään [- -] se päätös etukäteen, että tämä on tämä tyyli, millä meillä tehdään asiat ja jos te haluatte tän, te voitte tulla ja maksaa tästä, jos tämä on teidän mielestä väärin, tuossa on ovi täällä ei tarvitse olla. Ja se puuttuu tästä suomalaisesta koska täällä pitää koko ajan kaikille osapuolille oltava tasapainoisesti. Ja se on se ongelma [- -] no tämä jossa [tyttö] oli [yksityiskoulussa ulkomailla] niin siellä oli esimerkiksi japanilainen pikku tyttö, mutta hän sano kaikki ruokarukoukset ja kaikki muut ihan reippaasti siellä, koska hänen vanhempansa oli katsonut, että hän käy sitä koulua. Niin siis semmosia asioita, että Suomessa tehdään *\_hirveen\_* iso juttu jostain helkkarin suvivirrestä tai joulunäytelmästä tai muusta. Siellä ei yksityisellä puolella sitte tule mitään ongelmia, kun kaikki tietää, että meillä nyt on tässä luetaan tämä pätkä Raamattua tämä kuuluu meidän jouluperinteeseen piste. Tämmöset asiat on paljon helpompia ja ei tarvitse miettiä, että hermostuuko tästä nyt joku” (H3)

Turvallisuusdiskurssin representaatiolla lähiyhteisöstä on yhteistä myös menestysdiskurssin kanssa, mutta menestysdiskurssissa asuinalueen ja koulun valinnalla tavoitellaan ylöspäin erottautumista. Myös toimijakuvat ovat menestysdiskurssissa suorituseskeisempiä. Turvallisuusdiskurssissa tavallisuus ja normaalius, hyvä perussuoriutuminen ja tavallinen perhe-elämä ovat keskeisiä.

”[- -] on siellä varmaan nyt sillee yleisesti kohtuullisen hyvin toimeentulevia ihmisiä, jotka satsaa siihen asumiseensa, et lähimmät vuokratat on [viereisessä kaupunginosassa] esimerkiksi. Mut *ei se oo mitään ökyaluetta millään lailla*, että semmosta aika tavallista. Pieniä omakotitaloja. Osa on semmosia vanhempia omakotitaloja ja muutama sitten uus, että sellanen. *Aika semmosta tavallista sakkia.*” (H10)

”en mä tiedä, että tarviiko menestyä työelämässä, mutta jos sä olet itsesi kanssa sujut, ja sä tiedät, mitä sä haluat ja sä tykkäät siitä, että *ei kaikkien tarvitse tähdätä johonkin ihmeen tähtiin.*” (H1)

Samankaltaisuuden tavoittelu nähdään luonnollisena. Lasten kasvuympäristöllä, lähiyhteisöllä, on huomattava merkitys oman ryhmän jäseneksi kasvamisessa ja sen normien omaksumisessa. Seuraava lausuma luonnollistaa tätä näkemystä voimakkaasti.

”Kaveripiirillä on valitettavasti *aivan valtava* vaikutus. *Totta kai* ja ympäristöllä ja *tietenkin* semmoset tottumukset ja sellaset on *valtavat tietenkin*. Ja se että mikä on normaalia on myös niinkun *valtavan suuri ero* varmaan lapsilla. Mutta on *valtavan suuri*. [- -] ihan siis lähtee kodista, lomista, miten niitä vietetään, miten asutaan siis kaikki se. Mitä sä luulet, että näin kaikki tekee *sehän on* sun normi lapsena. Niin mikä on normaali mimmonen suhde



sulla on vanhempiin, miten sun vanhemmat kohtelee sua sehän kaikki *tietenkin sehän* rakentaa sen perustan, että mikä on. *Lapsihan* pyrkii aika pitkälle tavallisuuteen. Sehän haluaa olla *hyvin usein* semmonen kultasen keskitien kulkija, koska *siinä* on hyvä olla. *Tietenkin* se rakentuu ympäristön ja ystävien ja kokemusten avulla.” (H3)

Turvallisuuskurssissa syntyvässä representaatioissa lähiyhteisön koulut ja alueet jakautuvat haluttuihin tavoiteltuihin rauhallisiin ja vältettäviin levottomiin. Vanhemman tehtävänä on turvata lapsen olosuhteet. Ongelmien katsotaan kasautuvan sosioekonomisesti köyhempien alueiden kouluihin.

”[- -] jos on oppilas, jolla on tällaisia sosiaalisia ongelmia tai käytöshäiriöitä niin kyllähän hän häiritsee niin hirveästi muidenkin oppimista.” (H9)

”Kyllä minäkin ottaisin lapseni. Rupeaisin tekemään aika aktiivisesti jotain asian eteen, jos mun lapsen luokalla olis 15 häirikköä ja viisi ihan semmoista, periaatteessa yrittäisivät opiskella jotain. Kyllä mäkin rupeaisin varmasti tekemään jotain asian eteen.” (H9)

Olennainen osa tätä diskurssia on myös kurin ja järjestyksen kaipuu. Hyviä tapoja pitäisi opettaa tehokkaammin niin kotona kuin koulussakin. Vanhemmalla ja opettajalla tulee olla auktoriteettia lapsiin nähden.

”tietynlaiset käyttäytymisnormit tulee kuitenkin perheistä.”(H8)

”Käytöstavoista onko nuorilla enää semmosia. Se on kyllä semmonen asia, joka on *\_aivan\_* retuperällä. Semmosen oppiaineen voisi lisätä sinne opetussuunnitelmaan niinkun käytöstavat.” (H7)

”Ja se on kuulemma aika hurjaa se kouluruokailu ja muu. ((nauraa)) Mää oon kuullu, että se on aika järjestyttävää. Mutta siinä on opettaja varmaan aika heikoilla. Niihin voisi, mutta eihän se sitte taas toisaalta kyllähän se pitää se tuki tulla vähän joka suunnasta. Onhan se kauheeta hulabaloota nykyään. ((naurahdus))” (H3)

”[- -] jotenkin mä kaipaisin.. sen huomaa ehkä just näissä yläkouluissa just [- -] että olisi auktoriteettia. Niin siinä voi miettiä sitä, että kannattaako jokaisen, joka on hyvä kielissä, niin ruveta opettajaksi, jos ei ole niinkö oikein kykyä saada nuoria hiljaiseksi tai saada sitä auktoriteettia.” (H1)

Hyvässä koulussa vallitsee järjestys. Ihanteellinen kouluyhteisö on tiivis, kuten hyvinvointidiskurssissa, mutta turvallisuuskurssissa tulee esiin yhteisön hierarkia; kaikki tietävät paikkansa ja asiat sujuvat.

[- -] ”esimerkiksi sitte ku me käytiin siellä infotilaisuudessa, niin kyllä se oli niin hienosti rakennettu kaikki, että siinä oli jonkinlainen struktuuri siinä illassa ja homma hoitu ja meni eteenpäin, niin kyllä sekin kertoo paljon. Sitte

tietenkin rehtorillahan on aika suuri merkitys myöskin. [- -] kyllä semmonen on hyvä koulu, jossa on hyvä rehtori ja hyvä johtaja, joka osaa asiansa ja osaa myöskin vanhempia käsitellä ja opettajakuntaa käsitellä.” (H7)

”Tiukka hyvä rehtori.. joo, mä tykkään, että rehtori on semmoinen, joka oikein pitää kunnon kurin ja asiat järjestyksessä. Aivan mahtava vararehtori, että harvoin näkee niin semmoista innostavaa, ja kuitenkin oppilaat niinkö kunnioittaa, että hän osaa pitää sen auktoriteetin, että se on opettajalla. [- -] Mutta semmoinen hyvä henki siellä koulussa, ja oikein tuntuu, että lapset oppii” (H1)

Puheessa vältettävistä lähikouluista esiintyy pelon ilmaisuja: ”huh huh”, ”olin kyllä vähän kauhuissani”. Mainituksi tulevat huumeet ja seksuaalinen häirintä.

”No sitä, että on levotonta ja no lähinnä se levottomuus. Mutta [toinen lähialueen koulu] on vielä levottomampi ja siellä mää oon jopa käynyt, että ne oli jossakin vaiheessa evakossa, kun tätä koulua remontoitiin, niin sitte ne oli tuolla [lapsen] luokka ja välillä kävin sieltä sitte hakemassa [lasta] kotiin, niin kyllä se oli niin ku katto sitä touhua, että huh huh.” (H7)

”[- -] tuttavien lapsia on siinä [- -] kouluissa sitten. Sieltä kuuluu sekä hyvää että sitten tietysti näistä tietynlaisista ongelmista, jotka ilmeisesti on totta ihan joka koululla, nää tietynlaiset huumeekokeilut ja muut. Ei mitenkään siis semmosta kauheen tarkkaa mielikuvaa. (H8)

Pelkoja ilmentää eskaloitumispuhe puhuttaessa ongelmallisiksi katsotuista alueista. Jallinoja (2006, 123–125) havaitsi perhettä koskevia lehtikirjoituksia analysoidessaan esitystavassa eskalaation periaatteen: retoriikassa käytetään dramaattisia sanoja, ongelmat lisääntyvät, laajenevat ja tihenevät. Samoja piirteitä oli havaittavissa puheessa vältellyistä kouluista ja asuinalueista (kursivoidut kohdat).

”Ja miksi me ei menty.. mä olisin halunnut alun perin muuttaa Itä-Helsinkiin, kun mä olen [- -] kotoisin, niin olisi vanhemmille ja mökille helppo mennä, niin maahanmuuttajien takia ei menty sinne ((naurahdus)). Ja jos oma alue *rupeaisi täyttymään* maahanmuuttajista, niin kyllä mä varmaan rupeisin laittamaan asiaa eteenpäin ja olemaan hieman aktiivisempi vastustamisessa. (H1)

”Mutta ei mulla ole mitään semmosta. Niinkun mää sanoin, niin se on varmaan eri asia, *jos olis semmosella, että olis 90 prosenttia maahanmuuttajia*, niin voi olla, että oliskin jotain negatiivista sanottavaa. [- -] Mäkin varmaan periaatteessa sanon, että ihan jees kuinka paljon tahansa, mutta sitte totuus on se, että *jos siinä olis siinä, missä ne on kaikki kasaantunut*, niin en välttämättä olisikaan. Se on rehellisyyden nimissä. En tiedä, miksi. //tauko 5s// Espoossahan kuitenkin on enemmän vaikka täällä on maahanmuuttajia, [- -] ne on enemmän kuitenkin vain tietyillä alueilla. Eli *Itä-Helsingin puolellahan ne on enemmän vähän joka paikassa. Täällä ne on pikku semmosissa taskuissa kuitenkin enemmän.* (H3)

Turvallisuuskurssissa koulusta ja lähiyhteisöstä syntyy uhattuna olemisen representaatio. Tähän liittyy puhe rajoittamisesta, jolla tilanteen eskaloituminen lähiyhteisössä (kouluissa ja asuinalueilla) saataisiin kuriin.

”Mutta mää oon ehdottomasti sitä mieltä, että pitäisi jollakin tavalla karsia sitä määrää siellä luokissa. Mää en tiedä sitte, mikä se ratkasu siihen on, mutta kyllä 4–5 maahanmuuttajaa alkaa oleen maksimi per luokka. Tässä on naapurissa yksi opettaja, joka on [- -] koulussa, niin ei hänellä ole mitään hyvää sanottavaa myöskään omasta luokastaan, jossa on montako kahdeksan vipeltäjää. Yksi makaa lattialla, toinen kaivaa nenäänsä, kolmas hakkaa pulpettiin päätänsä, niin ei. Siinä opettaja jo joutuu tekemään sellaisia taikatemppuja, mihin sitä ei ole edes koulutettu.” (H7)

”Ja kyllähän se nyt nähdään, että sitten varsinkin just tuolla Itä-Helsingissä ja muualla, niin rupee oleen semmosia kouluja, käy vähän niin kuin Ruotsin Tukholman puolella joku Rinkeby, josta lähtee muuttamaan porukat pois sen takia, että on liikaa maahanmuuttajia, ja siitä ei hyödy kukaan.” (H10)

Eskalaatiomielikuvat ilmenevät myös puhujien lausumissaan esittämistä esimerkeistä: Espoossa maahanmuuttajia on (toistaiseksi) pikku ”taskuissa”, seuraava vaihe on meneillään Itä-Helsingissä, jossa heitä on kaikkialla (H3), ja Tukholman Rinkebyssä tilanne on lähtenyt käsistä; sieltä kantaväestö muuttaa jo pois (H10). Kolmas haastateltava vertaa espoolaisia lähiökouluja helsinkiläislähiöiden kouluihin ja toteaa, että molempien ongelmat ovat sittenkin pieniä verrattuna vantaalaisiin lähiökouluihin. ”Eihän silloin opettajat pysty. Kyllähän se vie voimat, jos siellä on sitten paljon lasten ongelmia ja kotien ongelmia ja mitä se sitten onkaan.” (H9)

Turvallisuuskurssissa representoituu puolustautuva lähiyhteisö, joka haluaa positionsa ja koulunsa pysyvän sellaisina kuin ne ovat ja kaikin puolin hallinnassa. Ideaaliksi kurssissa hahmottuu rauhallinen jatkuvuus; perhe ja koulu, jotka kasvattavat perinteisiä kunnon ihmisiä. Uhkakuvana on muukalaisten ja yhteiskunnallisen levottomuuden leviäminen. Erilaisuus luokassa nähdään ongelmaksi, ”häiriköille” tarvitaan omat pienryhmät. Ongelmaksi nähdään koulujen resurssipula.

”ku Suomessa ei enää ole semmosia tarkkailuluokkia ja muuta, niin lapsia ei enää ennenhän ne vain siirrettiin ja se oli ihan normaali asia ja mun mielestä lapsien kannalta se on parempi, että he saa enemmän sitä huomiota, mistä sitte löyty yleensä suurin syy niihin ongelmiin.” (H3)

”Mut sitten, kun suurin osa aikaa menee siihen sellaseen niitten alemman tason taitojen opetteluun, ettei päästä edes niihin taitoihin, mitä ollaan, mitä on tarkoitus opetella, niin silloin se syö, se syö resursseja siltä opettajalta, mut se

syö sekä niiltä oppilailta, jotka on siellä ne suomenkieliset että myös näiltä lapsilta, jotka on tullu sinne opettelemaan niitä taitoja, et silloin mun mielestä ei saa olla luokalla liikaa.” (H10)

Lisäksi turvallisuusdiskurssissa on lausumaryhmä, joka ilmentää epäluuloa muualta Suomeen muuttaneita kohtaan siitä, että nämä haluaisivat hyötyä syntyjään suomalaisten kustannuksella. Tulkitsen tämän ilmentävän *valta-arvoja* (ihmisten ja resurssien hallitseminen).

”[- -] se rasismikortti nostetaan nopeasti ja sitä opettajat pelkää. Ja se on ehkä se semmonen, mikä on aiheuttanut ongelmia siellä, koska lapsi näkee taas asiat hyvin niinkun että miks toi saa tehdä ku me ei saada tehdä. Sitä on hirveen vaikea sanoa, että sen takia koska muuten sen äiti tulee ja sanoo, että me ollaan rasisteja, jos senkin pitää tehdä. ((naurahdus))” (H3)

”Ja sitten maahanmuuttajissakin on eroja, että en mä halua tuomita kaikkia, että jos ihmiset muuttavat maahan ja tekevät töitä, ja elävät maassa maan tavalla. Mutta *jos he haluavat omat sitä, omat koulut, omat kielet, omat kirkot ja omat uskonnot* ja tulevat tänne elämään sosiaaliturvalla, niin ilman muuta mä siinä vaiheessa vastustan.” (H1)

Turvallisuusdiskurssin asuinaluepuheessa, joka ilmentää familismia ja yhteisöllisyyttä Jallinojan (2006) kuvaamassa merkityksessä, olivat vallitsevana arvoisältönä yhteisölliset säilyttämisarvot *yhdenmukaisuus* ja *perinteet* sekä *turvallisuus*. Edellä mainittu käytöspuhe ilmentää sekin säilyttämisarvoja, perinteitä (tapojen ja perinteiden kunnioitus, nöyryys ja kohtuullisuus) ja yhdenmukaisuutta (itsekuuri, tottelevaisuus, vanhempien kunnioittaminen) – ”*onko nuorilla enää semmosia*” (H7).

### 8.3 Menestysdiskurssi

Kouluvalintaperusteluissa oli lausumaryhmiä, joissa koulujärjestelmän selektiivisyys, kilpailu ja karsiutuminen nähdään toivottaviksi, koska niiden katsotaan takaavan valikoituneen, samoista asioista motivoituneen viiteryhmän sekä laadukkaan oppimisympäristön. Nimesin nämä lausumaryhmät menestysdiskurssiksi. Painotettuun opetukseen pääsykokeilla pyrkiminen näyttäytyy positiivisena mahdollisuutena:

”No sitte kotona puhuttu siitä, että aikasemmin maailmassa ne pääsykokeet tuli vielä aikasemmin, kun haettiin oppikouluun. Ja varsinkin mieheni on ollut

sitä mieltä, että ei se ole paha, että joutuu pyrkimään, että elämässä joutuu pyrkimään moneen kertaan eri puolille, että se on hyvä oppia pyrkimään.” (H4)

”sehän niissä on hyvä, että jos sun lapsi on älykäs, eikä sillä oo mitään ongelmii, niin sillohan ne on hyviä. Koska sinne, kun sinne on valikoitu, niin siellä ei sit oo niitä ihan pahimpia tapauksia ((naurahtaa)), vaan silloin ne pystyy ikään kun keskittymään, menemään pidemmälle niissä asioissa. Mä sanosin, että älykkäälle lapselle se on hyvä.” (H2)

Asuinalue ja oppilasalue, jolle oma lapsi kuuluu, representoivat tässä diskurssissa kilpakentäksi, jolla käytetään taktikoita haluttuun tavoitteeseen pääsemiseksi. Yksi taktikoista on harppitekniikka eli asunnon hankinta tarpeeksi läheltä toivottua koulua. ”[--] mä otin harpin ja piirsin ympyrän ja nämä talot sattuivat osumaan harppiin” (H3). Jos tämä ei ole mahdollista, tavoitteeseen pyritään sopivilla valinnoilla ja aineyhdistelmillä.

”Paljon on joo lapsiperheitä meidänkin taloyhtiössä ja ylipäänsä sillä alueella [- -] on paljon ja se tähän yläkouluun sijoittumisiin sitte näkyy siinä, että siinä on semmosia jännitysmomentteja ja vähän tämmöstä taktikointia.” (H4)

”Esimerkiks on sanottu tälle yläkouluun siirtyvälle [lapselle], että ei kannata jättää [harvinaista A-kieltä] pois, kun se voi olla, että se joutuu tähän [toisen kaupunginosan] yläasteelle. Niinkun kävi tän esikoisen joillekin luokkakavereille, joilla ei ollu [harv. A-kieltä]. [Harv. A-kielen] lukijat pääsi siihen [oman kaupunginosan] yläasteelle, joka on se lähin.” (H4)

”jos mä olisin vastaavasti siellä ja asuisin, ja mulla olisi sama ongelma, niin kyllä mä silloin yrittäisin vaikka painostaa mun lapsiani, että nyt sitten opiskellaan sitä [reaaliainetta] niin paljon, että päästään sinne [oppilasalueen arvostettuun] kouluun tai johonkin muualle. Mutta en mä itse, kun tämä ei ollut mun ongelma” (H1)

Kuten turvallisuusdiskurssissa, myös menestysdiskurssissa asuinalueet ja koulut jakautuvat tavoiteltuihin ja välteltuihin, mutta ”levottoman” tai ”rauhallisen” sijaan puhutaan alueen tai koulun hyvydestä tai huonoudesta ja paikasta statushierarkiassa.

”[Alueen tietty koulu] aika arvostettu, [alueen toinen koulu] sitten ei niinkään, mutta mä luulen just, että se riippuu siitä, että minkälaista taustaa siellä koulussa on. En mä tiedä, että onko sillä tasolla sinänsä.. en tiedä, että onko eroa, mutta se on niinkö selvästi, että se [- -] koulu on arvostetuin niistä ja sinne niinkö halutaan. Halutaan asua oikealla puolella katua, että pääsee sinne, mutta nämä ovat onneksi semmoisia, mitkä eivät meihin liity. (H1)

”Ja sitten kyllähän ne näkyy alueellisestikin, että kyllä täällä puhutaankin jo hyvistä kouluista ja huonoista kouluista, ja määrätty alueet Helsingissä, Espoossa, todennäköisesti Vantaalla ihan sama juttu, missä tahansa suuressa kaupungissa, niin kyl tiedetään, mille alueelle kannattaa muuttaa ja minne ei kannata muuttaa.” (H10)

Haastatelluista kolme suhtautui periaatteessa myönteisesti yksityis- ja huippukouluihin (H1, H3 ja H10). Menestysdiskurssissa suomalaisen koulun representaatiota kuvaa seuraava lausuma: ”Musta se on hyvin tasapäistä touhua hyvässä ja pahassa” (H3).

Vanhemmuus representoituu kannustamiseksi ja lähtökohtien varmistamiseksi. Yksi äideistä kertoi alkaneensa jo viidennellä luokalla keskustella lapsen kanssa, mihin tämän kannattaisi pyrkiä yläkouluun. ”Mä ajattelin, että toi [- -] yläaste, että se ois hänelle, että se tukis enemmän hänen sitä, missä hän on hyvä” (H2).

”mä tiesin, et siellä saa superhyvää opetusta. Mä tiesin sen sisältä päin ja olin nähnyt sen valtavan työn, mitä siellä tehdään, et siellä ihan oikeesti satsataan niihin oppilaisiin, et se ei oo pelkkää juhlapuhetta, niin kyllä sitä varmaan jokainen vanhempi haluaa lapsellensa sitä parasta, ja mun silmissä se oli se paras, että sen takia mä halusin lapseni sinne” (H10)

”Mietitään vaikka, että jos me asuttais jossain tuppukylässä, ja siellä olis vaan se yks koulu ja ne kävis sen, niin mä uskon, että ne vois silti päästä yliopistoon. Ja mä luulen, että se johtuu enemmän siitä, että miten me niitä koutsataan kotoon, kun välttämättä se koulu.” (H2)

”Mää sanoisin näin, että mulla ei ole mitään tätä [lähintä] koulua vastaan, jos meidän lapsista joku sinne menis, mä luulen, että se pärjäis siellä ihan yhtä hyvin. Mutta jos on yhtään mahdollista, että mä voisin siihen sitte jollain tavalla vaikuttaa, että se nuori pärjää jatkossa, niin kyllä mä sen teen. Mutta mä en ole siihen vaikuttamassa siihen päätökseen, vaan sitä vaakakuppi sen kanssa pätkäilemässä.” (H7)

Jos lapsi on joutumassa välteltävään kouluun tai jos haluttu koulu on oman oppilasalueen ulkopuolella, vanhemman tehtävänä on olla tiikeriäiti ja hoitaa asia kuntoon: ”jouduttiin silleen sumplimaan se asia” (H10).

”Kaikki mitä mä tunnen, noi tutut, mitkä on hakenu tonne kaiken maailman ranskalaisiin kouluihin ja muihin, niin ne on päässy ihan helposti ((nauraa)). Mulla on ollu jotenkin sellanen käsitys, että jos sä oikeesti johonkin haluat, niin kyllä se onnistuu ja järjestyy.” (H2)

”Jos vaan jaksat. Tarpeeks korkeelle meet ja tarpeeks piinaat jossakin asiassa. Niinhän mä tein just tässä mun pojan koulujutussa sen lisäksi, että me laitettiin se valitus lääninhallitukseen, en mä sitä siihen jättänyt. Mä viikon ajan soitin joka päivä Espoon kaupungille, ja mä koko aika selvitin aina, että kuka on suurempi pomo, ja mä soitin sille.” (H2)

Vanhemmuuden tulee olla aktiivista. Vanhemmuuden uhkakuvat ovat samat kuin hyvinvointi- ja turvallisuusdiskurssissa: uralle tai omille ongelmilleen omistautunut vanhempi.

”No siellähän on valtavasti sellasia uravanhempia, että molemmat vanhemmat on töissä. Tiedät sä, tulee seittämältä, kaheksalta, ei jaks kysyy mitään lapsilta läksyistä, ei mistään, koska ne on niin väsyneitä. Jos kysyt, mä oon joskus kysynyt joltakin, että no, onks sun äiti kuulustellu sua tähän? ”Ei se jaks. Kun se tulee kotiin, niin se on niin väsynyt, että sen pitää antaa olla rauhassa.” (H2)

Pelkkä huolenpito ja kokeisiin kuulustelu ei ole menestysdiskurssissa riittävän hyvää vanhemmuutta. Kouluvalinnan ohjaamisen lisäksi lapsen kehitystä ja potentiaaleja tuetaan useilla tai kilpatasoisilla harrastuksilla. Kahden haastatellun lapsilla oli 4–5 eri harrastusta viikottain (H2, H4). Puolet haastatelluista kertoi lapsensa käyvän kilpatasoisessa urheiluvalmennuksessa (H1, H2, H7, H8, H10). Haastatelluista kolme (H1, H2 ja H10) kertoi iltojensa kuluvaan pitkälti lapsia harrastuksiin kuljetettaessa. H1 sanoi kuljettavansa mieluummin lapsiaan kuutena iltana viikossa kuin että nämä notkuisivat iltaisin ostoskeskuksessa. Harrastuksiin panostaminen nähtiin monella tavalla mielekkääksi. Liikuntaharrastus kohottaa kuntoa ja auttaa jaksamaan myös koulussa. Joukkueesta löytyy samalla tavoin motivoituneita kavereita. Lisäksi lapset oppivat muun muassa aktiivisuutta, sosiaalisia taitoja, esiintymistaitoa ja paineensietoa.

”On siinä varmaan sillain, että ne tottuu sillain aktiivisemmaks. Plus että onhan siinä monii tommosii sosiaalisii, että ne on aika sellasii, että ne pystyy melkeen mihin ryhmään tahansa aika nopeesti, tiät sä, tekemään kaikkee. Tietyllä tavalla myös tulee sitä esiintymistaitoa, ihan vaikka sä [harrastat urheilulajia], niin oothan sä tavallaan, siellä on yleisö ja kattoo, niin sä oot tietyllä tavalla.” (H2)

Harrastusten välityksellä halutaan opettaa sinnikkyyttä, pelaamiseen liittyvää häviämisen sietoa ja harjoittelun jatkamista silloinkin, kun se ei ole hauskaa.

”Kaikki häviöt tossa [urheilulajissa] esimes on ollu tosi rankkoja, mutta ne on myös kasvattanu. Nyt hän ei enää rupee makaamaan kesken peliä sinne, huutamaan sinne kentälle, kun he on kaheksan nolla häviöllä. Hän pitää sen, että hän itkee vasta kotona. Tavallaan myöskin kasvaminen siihen, että aina vaan ei voi voittaa.” (H8)

”että mä en haluu kasvattaa omista lapsistani semmosta hoplop-sukupolvee, et pitää olla hirveen hauskaa tai kivaa tällä hetkellä, mut sit mä lopetan heti, kun mua ei huvita, vaan et kyllä pitää oppia myöskin tää ojan kaivuu, että on pakko oppia tekemään töitä ja, et se semmonen ne kiksit tulee siitä, että tein jotain, joka oli musta ehkä tylsää, mut mä saavutin jotain.” (H10)

Uhkakuvaksi menestysdiskurssissa muodostuu passiivisempi elämäntapa, joka nähdään sohvaperunaksi jäämisenä ja aikaansaamattomuutena. H2 vertaa sisarensa lapsiin, joilla ei ole harrastuksia:

”Ne on ihan semmosia lässähtäneitä ((nauraa)). Tuntuu, että ei ne jaksa koulussa oikeen välittää, ei kiinnosta. Ne vaan kattoo telkkaa ja pelaa pleikkaa. [- -] Sit ne on yksinkertaisesti niin huonokuntosia ne lapset, että me on huomattu, että ne ei pysy meidän lasten mukana. Jos ollaan mökillä tai muuta, niin meidän lapset on tottunu menemään aamusta iltaan pää kolmant, ne ei jaksa. Ne saattaa yhen päivän jaksaa, ja sit ne on ihan lopussa, et ne halua maata mökissä ja lukee Akkarii.” (H2)

Lapselle toivotaan opiskelusta motivoitunutta kaveripiiriä ja koululta mielellään yksilöllisesti kannustavaa otetta.

”Ja totta kai se kaveripiiri vie sitten mukanaan, että jos on semmoinen koulu, josta tulee vähän valikoituneempaa porukkaa, niin sä haluat niinkö tsempata niiden kanssa.” (H1)

”[- -] sulla oli kontrolli ihan eri lapseesi. Ei kontrolli siihen, mitä hän tekee, vaan miten hän oppii, mitä häneltä odotetaan ja sitähan Suomessa ei ole. (H3)

Erilaisista syistä muita hitaammat tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat representoidaan sellaisiksi, joiden tuen tarve edellyttää paikkaa erityisryhmässä, ainakaan ei kilpailluilla painotetun opetuksen luokilla, joista muutenkin ”taistellaan”.

”Mihin se niinkun kun tuollakin luokalla on yksikin tyttö esimerkiksi, niin hänen vanhempansa ei puhu suomea eikä englantia. En missään nimessä sano, että tyttö ei saisi olla luokalla, mutta sanon, että siinä kyllä vaikeuksia lisätään hänelle ja kaikille. [- -] Sääliä sillä tavalla ja sitte totta kai kun noista paikoista taistellaan ja muuta, niin eihän ihmiset siitä tykkää, kun jotkut menee ohi.” (H3)

”Ei se ole siitä kiinni, että halutaan eliminoida häiritteijät se ei ole sitä, vaan nehan on ihmisiä, jotka tarvitsee apua jollain tavalla. Eikä se auta, että niitä roikutetaan mukana. Ja siitä kärsii kaikki sillon. (H3)

Menestysdiskurssin lausumissa lähiyhteisön, perheen ja koulun, kasvatusihanteena esiintyy selvästi nykyisen työelämäkulttuurin yrittäjähabitus. Esimerkiksi Maailmanpankki on ilmaissut sen koulutustavoitteeksi ja katsoo sen syntyvän sääntelystä puretussa koulujärjestelmässä. (Ozga & Lingard 2007, 70–71.) Lasten kykyjä maksimaalisesti kehittämällä luodaan inhimillistä pääomaa, joka lisää kilpailukykyä. Näin myös tuotetaan



heihin arvoa, joka on käypää valuuttaa tulevilla työmarkkinoilla. Menestysdiskurssissa ihminen on ”optimoiva ja etuja omaava minä” (ks. edellä 4.2, Skeggs 2014, 129). Menestysdiskurssin vallitsevaksi arvoisällöksi tulkitsen yksilöä korostavat *suoriutumis- ja valta-arvot*.

#### 8.4 Itsensätoteuttamiskurssi

Vanhempien kouluvalintaperusteluissa esiintyi lausumaryhmiä, joissa keskeistä olivat lapsen kiinnostuksen kohteet, taipumukset ja motivaatio sekä elämässä yleensäkin oman polun ja kutsumuksen löytäminen. Nimitin tämän puheen itsensätoteuttamiskurssiksi. Sen avainsana on yksilöllisyys.

Itsensätoteuttamiskurssissa koulujärjestelmän selektiiviset käytännöt kuten painotettu opetus nähdään lapselle mahdollisuudeksi kehittää taipumuksiaan, mutta ne eivät esittäydy sosiaalisena erottautumisena.

”Mun mielestä se on hieno asia. Mä en pidä sitä pahana ollenkaan. Se on paha, jos se sitten nostetaan siinä koulussa tai, että sitä pidetään jotenkin sitten ylitse muiden” (H9)

”jos se luokka eristetään kaikesta muusta koulusta ja sitä jotenkin pidetään erityisenä, niin toki ne nuoretkin rupeavat uskomaan, että me ollaan jotenkin hirveän paljon parempia kun jotkut muut ja eivät sitten enää ehkä, ei tuu semmoista yhtenäisyyttä ja semmoista yhteenkuuluvuuden tunnetta, mitä voisi tulla, että siinä mielessä mun mielestä on hyvä, että meidänkin koulussa niitä on sekoitettu niitä ryhmiä, että siellä on ihan kaikenlaista porukkaa sitten” (H9)

Koulu representoituu paikaksi, jossa erilaisin joustavin järjestelyin voidaan luoda erilaisista asioista kiinnostuneille tilaisuuksia oppia lisää ja innostua oppimisesta nykyistä enemmän. Painotukset tuovat ”maustetta” koulupäiviin. Erilaiset oppijat sopivat samoihin luokkiin, koska aivan vastaavasti heille tulee olla omia tarpeita palvelevia oppimiskokonaisuuksia. Yksi eri maassa asunut haastateltava kuvasi lapsensa sikäläisen koulun käytäntöjä:

”se mikä mun mielestä oli kiva, niin siellä lapset sai yksilöllistä opetusta enemmän. Siellä kaikki ihan siis todella, miten tän nyt sanos korrektisti, siis lapsetkin, joilla oli selkeesti aika pahoja kehitysvammoja, niin he oli samassa luokassa, mutta heillä oli henkilökohtanen avustaja. Lapset näki sen erilaisuuden, ihan siis sellaset, jotka joutuu semmosella pyörätuolilla, jossa on sähkö, että yks käsi toimii, ja myöskin henkisesti ihan eri tasoa. [- -] totta kai sitten, esimes liikuntaan ei osallistunu. Heillä oli sitten muita juttuja ja kaikkia erilaisia motoriikkaa kehittäviä tehtäviä ja muuta. Lapset tavallaan, oli

kaikenlaiset lapset samassa luokassa, mutta sitten siellä oli erityisopetusta, siellä oli erikseen puheopetusta, kielen opetusta ynnä muita tällöisiä ryhmiä, mihin sitten sai osallistua.” (H8)

Tässä diskurssissa lapsi on aktiivinen toimijayksilö. Vanhemmuudessa on olennaista olla kiinnostunut hänestä ja rohkaista, mutta kunnioittaa lapsen yksilöllisyyttä eikä tyrkyttää omia näkemyksiä. Lausumille on tyypillistä ”hän päätti” -puheenparsi, joka korostaa lapsen omia ratkaisuja.

”Mä ainakin aika lailla aktiivisesti pyrin siihen, että mä en puutu lasteni asioihin.”(H9)

”Mun tyttö on *itse* hankkinut. Hän on menossa nyt [taito- tai taideaine]luokalle ja se on *aivan hänen oma ideansa*. Mä oisin tarjonnut hänelle hirveen mielelläni jotain [- -]luokkaa, mutta ei, vaikka hän harrastaa [- -] ja on hyvä siinä, niin se ei oo kuitenkaan se *hänen juttunsa*. Tämän hän on löytänyt ja sinne haki ja pääsi ja todella hieno homma. [H9]

”Ihan siis semmonen tykkää ihan hirveesti just sen takia, että siellä on samankaltaisia ihmiset on kiinnostunu samoista asioista. Totta kai on hyvä. Mutta sillon se täytyy kyllä lähteä lapsesta eikä siitä, että vanhemmat on, koska niitähän on näitä, että vanhemmat haluaa, että sä menet tohon. Siitä ei kyllä yleensä sitte tule muuta ku itku ja hammasten kiristys.” (H3)

Diskurssissa representoituu myös elinikäisen oppimisen idea. Koulutus tuo oman polun etsimiseen varmuutta ja optimismia.

”Ja tulevaisuudessa musta muutenkin tuntuu, että ei ihmiset tee vain yhtä juttua, että se tulee vaihtumaan. Ihmiset voi vaihtaa alaa parikin kertaa. Totta kai täytyy olla semmonen hyvä perusta, että pystyy sitte jos haluaa lähteä opiskelemaan, että on ainakin ne pohjakoulutukset” (H3)

Itsensä toteuttamiskurssissa sosiaalisten suhteiden jatkuvuus ei ole tärkeysjärjestyksen kärjessä kuten hyvinvointidiskurssissa. Yhteisöllisyys on löyhempää. Aiempia kavereita ehtii nähdä harvemmin, sisarukset saattavat käydä jokainen eri koulua.

”Mutta kyllä me ollaan vähän kotonakin kannustettu siihen, että hakekaa, tehkää, uskaltakaa tehdä omia päätöksiä. Toki niinkun mä sanoin, että me ollaan käyty keskustelua sitte siitä, että muista, mitä se tarkoittaa. Sä joudut luopumaan jostakin, jos sä lähdet sinne. Kaverit jää tänne eihän se tarkoita, että se yhteys häviää, mutta kyllä [isosisko]n kohdalla vaan melko lailla kävi niin, että ei niihin nyt sitte enää tule niin hirveesti pidettyä, eikä ole aikaa.” (H7)

”Mutta sit toisaalta, me on yritetty ajatella näin, että nää on jokainen yksilö, ja on pakko mennä vaan sen mukaan, että mikä on heidän oma. Vaikka ne just on eri kouluissa kaikki ((naurahtaa)).” (H2)

Koulutusjärjestelmä representoituu yksilölle resurssiksi, joka tarjoaa perusevää ja josta voi ammentaa tukea omille vahvuuksille, jotta löytää työn, jossa viihtyy. Tässä kohtaa diskurssissa kuuluu työhedonismi (ks. 2.3). Tavoitteena on löytää työ, josta nauttii, eikä sellainen mihin vain päätyy. Uhkakuvana diskurssissa on elämänsä kyllästynyt pakkosuorittaja tai toisten odotusten täyttäjä. Neljä haastateltua (H2, H3, H4, H8) kertoi itsensä, puolisonsa tai tuttaviansa alkaneen opiskella tai vaihtaneen ammattia keski-ikäisinä. Itsensä toteuttamiskurssissa painottuvat yksilön itsetuntemus ja sisäinen motivaatio.

”Varmaan se, että löytää itsensä, omat vahvuutensa ja sitten pystyy kyllähän se siitä sitte jos sä avoimesti ja rehellisesti tiedät, että mistä sä tykkäät, missä sä oot hyvä, mikä sua kiinnostaa, niin kyllähän se johtaa sut sitte oikealle polulle. Eihän se tietenkään sulle unessa avaudu, mutta kyllähän se johtaa siihen ihan selkeästi. Ja musta tuntuu, että mitä vähemmän vanhemmat siinä kohti painostaa, niin sitä parempi.” (H3)

”eihän elämä ole mielekästä, jos sä teet asiaa, josta sä et tykkää” (H3)

”Varmasti peruskoulun tehtävänä on antaa ne eväät, joilla sitten on hyvä lähteä eteenpäin sen oppivelvollisuuden tai peruskoulun suorittamisen jälkeen siihen suuntaan, mikä itseä sitten eniten kutsuis ja toisaalta myöskin tutustuttaa kaikenlaisiin erilaisiin vaihtoehtoihin” (H9)

Itsensä toteuttamiskurssissa on viitteitä työelämän muutoksesta ja epävarmuudesta mutta siihen suhtaudutaan avoimesti, jokainen on toisaalta aiempaa vapaampi valitsemaan oman polun.

”No okei, mä toivon, että ne menis lukioon. Mut sit sä voit valita oikeestaan minkä reitin vaan, kun sä pääset niin monia reittejä niin moneen. Ja periaatteessa sähän pääset melkeen ilman lukiotakin tietyllä tavalla. Saatat jopa saada yliopistotutkinnon. Me oltiin aikasemmin aika ehdottomia, että miten niiden pitää mennä, mut nyt me ollaan aika laaja skaala, että ne voi valita minkä reitin vaan. Mutta niitten pitäs löytää semmonen, että ne olis tyytyväisiä. Me ei haluttais, että ne tekis kompromisseja” (H2)

”Mää haluan, että se tekee semmosta asiaa, mistä se nauttii. Oli se sitte korkea koulutus tai ei, niin mulle se on ihan yksi lysti kunhan hän löytää sen oman juttunsa.” (H3)

Itsensä toteuttamiskurssin keskeisiksi arvoiksi tulkitsen muutosvalmiusarvot *itseohjautuvuuden ja virikkeisyyden*.

## 8.5 Tasavertaisuusdiskurssi

Tasavertaisuusdiskurssissa oppilaiden hierarkkinen ryhmittely nähdään haitallisena niin yksilöiden ihmisenä kasvamisen kuin yhteiskunnallisten seurannaisvaikutustensa vuoksi. Ihmisten hierarkisointi jopa ikään kuin karnevalisoidaan, se esitetään hieman naurettavana.

”Jos mulla olisi hirveä palo ollut saada mun lapseni johonkin tiettyyn kouluun, niin sitten mulla varmaan olisi tästä kauheasti mielipiteitä, mutta kun ei mulla oo” (H6).

Kyseisen haastatellun lapsi oli jatkamassa tavalliseen lähikouluun painottamattomaan opetukseen alueella, jonka jotkut haastateltavista mainitsivat ei-toivottujen joukossa. ”Mulle tämä tavismeno kelpaa” (H6). Tulkitsen, että käyttäessään sanaa ”tavismeno” haastateltu ilmaisee olevansa tietoinen muunkinlaisesta ”menosta”, johon hän ottaa itse etäisyyttä. Hänen puheessaan ilmenee monin paikoin ironiaa kouluvalintakäyttäytymistä kohtaan.

Haastattelija (Hja): Mites täällä [kaupunginosan] koulussa, niin siellä taitaa olla aika paljonkin maahanmuuttajataustaisia oppilaita?

H6: Ahaa. En tiennyt. ((Hja naurahtaa hieman)) [Kaupunginosassa] on paljon maahanmuuttajia.

Hja: Mulle joku vanhemmista sanoi, että on paljon.

H6: Ei mulla oo mitään maahanmuuttajia vastaan.

Hja: Ei haittaa, vaikka on samalla luokalla maahanmuuttajia?

H6: No ei todellakaan.

”Ahaa, en tiennyt”, johon haastateltu itse jatkaa myöntäen maahanmuuttajien olemassaolon, kääntyy merkitsemään, että aiheesta on puhuttu jo enemmän kuin tarpeeksi. Haastatellun lyhytsanaisuus tässä kohtaa haastattelua ikään kuin alleviivaa koko puheenaiheen absurdiutta. Kontrastiksi voidaan ottaa esimerkiksi seuraava lausuma:

”jos mun lapsi olis semmoisessa koulussa, missä niitä olis paljon, niin varmaan mä olisin sitä mieltä, että pitäis [rajoittaa maahanmuuttajataustaisten lasten määrää luokissa]. Ehkä kun asia ei tällä hetkellä koske mua, niin mä pystyn olemaan vähän neutraalimpi. Mutta yks syy, miksi me valittiin tämä koulu oli se, että täällä ei ole niitä maahanmuuttajia niin paljoa. (H1)

Tasavertaisuusdiskurssissa alueiden, koulujen ja luokkien segregoituminen representoituu huonoksi kehityssuunnaksi, ”kummalliseksi umpioksi”, aivan päinvastoin kuin turvallisuusdiskurssissa.

”Sitä, että näitä maahanmuuttajataustaisia lapsia sijoiteltais sillä tavalla tasaisemmin, että onhan meillä Espoossakin kouluja, joissa ei oo yhtään maahanmuuttajaa, ja mun mielestä sekin on ihan hassu juttu, et eletään semmosessa kummallisessa umpiossa, että niitä pitäis tasaisemmin jakaa ja sit sitä tietotaitoa kans.” (H10)

”Sekin on muuten hassu, koska niillä on hirvee semmonen jako. Nää [painotuksessa opiskelevat] ne kuvittelee, että he on jotenkin parempia, ja vanhemmat varmasti sitä vielä tuo esille, että teidät on valikoitu tänne, te ootte paljon fiksumpia ja parempia ja kaikkee. Mä en tykkää siitäkään. Kun taas täs [alueen toisessa koulussa], kun siellä on niin värikästä porukkaa. Kun siellä on kato nyt niitä. [- -] siellä on hyvin erilainen suhtautuminen erilaisiin ihmisiin.” (H2)

”Mutta ilman muuta mun mielestä pitää samoissa kouluissa pystyä olemaan. Sitte tietysti pitää huolehtia siitä, että saa myöskin jotenkin sitä tukea, mitä tarvitsee.” (H4)

Kaikki aineiston vanhemmat tosin kannattivat tasokurssien palauttamista kouluihin, mutta ei niin lopullisina kuin heidän omamaa kouluaikanaan, vaan aiempaa joustavampina järjestelyinä, jotka eivät lyö lukkoon lapsen etenemismahdollisuuksia tulevaisuudessa.

Tasavertaisuusdiskurssi esiintyi haastateltujen puheessa usein rinnakkain hyvinvointidiskurssin kanssa, varsinkin puhuttaessa oppilaiden tuen tarpeesta ja koulujen resursseista. Verrattuna turvallisuus- ja menestysdiskurssin lausumiin, joissa puutteellisesti suomea osaavista maahanmuuttajataustaisista ja muista ”erilaisista” oppijoista puhuttiin enemmän ryhmänä ”häälisijöitä” tai ”häälriköitä”, ensin mainituissa käytetään enemmän esimerkkeinä yksilöitä.

”Kyllä mulla on ollut paljon maahanmuuttajaoppilaita, joilla ei ole mitään vaikeuksia, koska heillä on jo niin tukeva se kielipohja sieltä [kotoa]. Mutta, että jos on tällöinen maahanmuuttajalapsi, jolla ei kotonakaan vanhemmat puhu, joiden vanhempien kans ei voi keskustella ilman, että siinä on tulkki välillä, niin kyllähän se lapsi on hirveen yksin, että miten sitä pystyy tukemaan sitten.” (H9)

Maahanmuuttajataustaiset ja muut lisätukea tarvitsevat oppilaat eivät tässä diskurssissa representoidu esteeksi tai häälitekiijäksi, joka tulisi poistaa tai karsia tavallisista luokista. Elämässä on erilaisia haasteita, joista tulee selvitä yhdessä.

”Toki toisista kulttuureista tulevilla lapsilla varsinkin, jos he ovat esimerkiksi pakolaistaustaisia, niin se tuo ihan omat haasteensa, mutta siis sehän on kysymys, että niitä haasteita vaan täytyy sitten hoitaa jotenkin ja sitten se on niinku opettajan ammattitaidosta ja resursseista ja koulun voimavaroista kiinni, että miten hyvin ne selviävät niitten haasteiden kanssa, mutta sinänsä ei

mulla oo mitään semmoista ajatusta, että maahanmuuttajat jotenkin sinällään estäisivät jotakin.” (H6)

”Vaikka mä saisinkin tietää, että joku koulu on parempi, kun toinen, niin tosiaan sieltä voi sattua se koulun ainoa huono opettaja. No, okei, jos on hyvin toimiva koulu, niin se huono opettaja luultavasti osataan ohjastaa vähän paremmin, kun huonosti toimivassa koulussa, mutta silti... Jotenkin mä ajattelen, että... Mulla on itse asiassa aika kova usko tämmöiseen, että tämä elämä on tämmöistä ja kaiken näköisissä tilanteissa täytyy selvittää ja hoitaa ja niistä täytyy selvitä” (H6)

Kuten edellä (7.4.3) analyysin kuvauksessa esitin, kiinnitin erityisesti huomiota haastattelujen kohtiin, joissa haastateltava innostuu puhumaan. Tällöin on merkittävää, miksi haastateltava lisää vastaukseensa jotakin, mikä ei suoraan vastaa kysymykseen. Nämä kohdat voivat sisältää ”itsetodistelua”, puolustautumista kulttuurissa vallitsevia näkökulmia vastaan eli ikään kuin potentiaalista kritiikkiä vastaan, vaikka sitä ei puhetilanteessa ole esitetty. Puolustautuva itsetodistelu nousee puhujan omasta puheesta. (Suoninen 2004b, 124–125.). Tulkitsen tällaiseksi seuraavan lainauksen, joka on puhujan vastaus kysymykseen, mitä tämä ajattelisi siitä, että hänen lastensa luokassa olisi hyvin monenlaisista sosiaalisista taustoista tulevia.

”Ei se oikeestaan mua haittais, ei. Mutta tietenkin onhan se niinkin, että. Kun me muutettiin Suomeen, niin mä olin unohtanu ihan kokonaan tän yhen ((nauraa)) suomalaisen perusluonteenpiirteen, mikä on kateus. Mitä mä en yhtään, koska ne ihmiset, jotka on lähteny ulkomaille, ne yleensä toteuttaa itteensä, ne on aika tyytyväisiä itteensä. Ja ne, jotka jää, ei ehkä oo uskaltanu, tai on jotain muita rajoitteita, miks ne ei oo. Niin, miten mä sen? Sanotaan, että se kateellisuus tuli mulle ihan aikamoisena yllätyksenä, kun me tultiin Suomeen. Kun täällähän on koko aika, jos sä puhut jonkun ihmisen kanssa, joka on ehkä vähän huonommassa asemassa, niin se ajatushan on, että otetaan vaan rikkailta kaikki mahdollinen. Pannaan paljon veroja, annetaan meille ilmaseks kaikki. Muutenkin siis mun täytyy sanoo, että tää oli aika ahdistava muuttaa tänne takas. Mä aattelin, että täähän on ihan niin ku joku Venäjän tämmönen kommunistinen. Että eiks nää ihmiset osaa ite tehdä mitään. Herran jumala, että koko aika, kunta, valtio, joku huolehtii niistä. Syytää niille kaikki valmiiks pureskeltuna. Eiks nää ees yritä mitään, että ne vaan odottaa, että kaikki tulee valmiiks pureskeltuna.” (H2)

Tulkitsen, että vastaaja kokee Suomessa vallitsevan egalitarismin (ks. 3.3) niin voimakkaasti painostavaksi, että vaikka haastattelija ei millään lailla kyseenalaistanut vastaajan näkemyksiä, tämä puhkesi edellä esitettyyn puolustuspuheeseen. Tämä itsetodistelu sisällöstään huolimatta kertoo suomalaisessa yhteiskunnassa uivasta jäävuoresta, josta suurin osa on pinnan alla – vahvasta universalismista.

Samaa saattaa ilmentää toisen haastattelun ikään kuin vähättelevä tapa puhua koulutuksellisista saavutuksista. Haastattelijan kysyessä asiaankuuluvasti henkilön vanhempien, sisarusten ja tuttavapiirin koulutuksellista taustaa, hän ilmaisee heidän olevan ”sitä samaa kamaa” – akateemisesti koulutettuja – ”se vaan on näin”.

”nyt se [vanhempi poika] on sit hakemassa lukioon, että se raukka seuraa tätä samaa polkua näin, et se ((naurahdus)) vanhempansa ja isovanhempansa ja edelliset sukupolvet, että lukioon sekin on nyt sit menossa.” (H10)

”No, mistä muualta ne nyt sitten on ku sieltä yliopistolta ja muualta, että sitä se nyt vaan sattuu olemaan. [- -] ne nyt vaan sattuu olemaan tämmösiä akateemisia suurin osa niistä.” (H10)

Tulkitsen tämän pyrkimykseksi ilmentää suomalaisen egalitarismin edellyttämää nöyryyttä ja kohtuullisuutta. H10:n puheessa esiintyi menestysdiskurssin ohella voimakkaasti tasavertaisuusdiskurssia, jotka ilmentävät suoriutumis- ja valta-arvojen sekä universalismin ristiriitaa.

Pohdin pitkään, mikä on aineistossa seuraavan tarinan merkitys. Se esiintyy haastattelun lopussa, kun haastateltavalta oli kysytty, onko tällä vielä jotakin lisättävää mistä ei aiemmin ollut puhuttu.

”Mulla on ollut sanoisin kunnia tavata se mies, joka on ideoinut hyvin pitkälle Suomessa peruskoulun. Hän oli silloin jo hyvin iäkäs ja mä en voi salassapitosyistä kertoa siitä tapaamisesta kovin paljon, mutta se on ollut yksi, kun mä liikutun vieläkin. Se on ollut niin merkittävä kokemus. Se mies oli valtavan köyhistä ja huonoista oloista ja kuinka se kamppaili itse itselleen koulutuksen ja sitten se kamppaili peruskoulun, niin että kyllä kaikilla lapsilla täytyy olla sama oikeus ja mahdollisuus ja se oli kyllä, se oli todella liikuttavaa. Sen miehen se oli todella kantapään kautta opittu hänellä tämä ajatus, että kaikilla täytyy olla mahdollisuus. [- -] tiedätkö sä, kun joittenkin ihmisten kans tulee semmoinen, että heti tuntee, että tuo on mun ihminen. Mä oon tuntenut tuon aina. [- -] Se oli kyllä merkittävä jotenkin se kohtaaminen, että harvoin näkee ihmistä, joka on niin kokosydämisesti jonkun asian takana. Hänellä oli missio, että kaikkien täytyy saada käydä koulua. Kaikkien täytyy saada yhtäläinen mahdollisuus.” (H6)

Risto Heiskala esittää, että yhteiskunnallinen jatkuvasti käynnissä oleva merkityksen muodostus sisältää paitsi diskursiivisia konflikteja ja kamppailua vallasta, myös hajaantumisen ongelman, jota torjutaan vahvistamalla maailmankuvaa rituaalisesti pyhin symbolein. Jotkut merkit voivat ”latautua emotionaalisella liikuttavuudella”, jolloin niistä tulee pyhiä symboleja. (Heiskala 2000, 198, 216.) Nyky-yhteiskunnassa rituaalit ovat läsnä persoonien välisinä, pieninä kunnianosoituksina (Goffman 1972, sit. Heiskala 2000, 161).

Tulkitsen, että tarina, jonka haastateltava halusi kertoa, kertoo tällaisesta pyhyyskokemuksesta. Lausumassa toistetaan, että kohtaaminen oli merkittävä ja liikuttava, ja käytetään ilmaisua ”on ollut kunnia tavata”.

Tarina ilmentää suomalaisen koulutuspolitiikan toista juonetta, työläis-talonpoikaista tasa-arvon käsitystä (Simola 2015, 389). Emile Durkheimin teoriaa yhteiskunnan symbolisista rakenteista mukaillen (Heiskala 2000, 157–158) sisukas kamppailu köyhistä oloista kohti parempaa tulevaisuutta kaikille voidaan katsoa myös suomalaisuuden kollektiiviseksi representaatioksi. Peruskoulu instituutiona on sen ilmentymä, tavallaan suomalaisuuden toteemi, jota ”palvoessaan” kansakunta samalla palvoo itseään ja samalla vahvistaa sisäistä yhteenkuuluvuuttaan. Aineistossa tuli esiin lausumaryhmä, jossa peruskoulusta tunnetaan kansallista ylpeyttä.

”kyllä mä nyt periaatteessa pitäsin kuitenkin tän peruskoulutuksen aika tämmösenä kun se täällä Suomessa on, koska jos sä ajattelet sitä yleissivistystä kuitenkin, mikä suomalaisella noin keskimäärin on verrattuna moniin muihin maihin, vaikka Yhdysvallat ((nauraa)), niin se on ihan surkee taso siellä.” (H2)

”mun mielestä ei pitäis liian aikasin lapselle aiheuttaa paineita siitä, että jos sä nyt valitset väärin, niin sitten sä et voi päästä jonnekin, että ei niinkään. Vaan taata se semmonen, se mikä on kuitenkin Suomen vahvuus ollu näissä erilaisissa Pisa-tutkimuksissa ja muissa, että kaikki osaa lukee ja kirjottaa, että se semmonen tietty perus-, koulutus-, sivistystaso on kaikille tarjolla tuloista ja asuinpaikasta riippumatta.” (H8)

Tasavertaisuusdiskurssin vahvuus ilmeni aineistossa siinä, että kukaan vanhemmista ei halunnut muuttaa suomalaisessa koulussa sitä, että kaikille taustaan katsomatta taataan tietyt peruslähtökohdat.

”No eihän niillä lapsilla muuten olis sit tasavertasii mahdollisuuksii jatkaa. Koska kyllä mun mielestä pitää olla, vaikka sä tulisit jostakin moniongelmaisesta perheestä, jossa vanhemmat on ihan ollu retuperällä koko sen ajan, kun se lapsi muistaa, niin kyllä mun mielestä silläkin pitää olla oikeus hommata ihan mikä koulutus vaan.” (H2)

”Totta kai sä haluat omaa lastasi kohdella itsekkäästi, että se saisi sitä, mitä on parasta. Mutta sitte jos sä katsot suurempana kuvana, niin totta kai kaikkien pitää saada. Sehän on ihan sairas ajatus, että jos ei sulla ole rahaa, niin sää et sais minkään näköstä koulutusta.” (H3)

Köyhyys ja perhetausta eivät tämän diskurssin mukaan saa olla esteenä koulutukselle. Tähän liittyy lapsen kasvattaminen empatiaan. Esimerkiksi H1 ja H8 kertoivat keskustelleensa lastensa kanssa siitä, miten ihmisillä voi olla erilaiset lähtökohdat – kotiooloissa voi olla



vaikeuksia eikä ole varaa kaikkeen – ja pitivät hyvänä sitä, että lapset oppivat ymmärtämään esimerkiksi luokkakavereita, joilla on kotona vaikeuksia. Lisäksi haluttiin opettaa, ettei kaikkea tarvitse saada, vaikka olisi varaakin.

Vanhemmuuden ideaalityypiksi representoituu egalitaristisiin perinteisiin kuuluva kohtuullisuus, toisaalta lapsen rohkaisu seuraamaan sinnikkäästi omia tavoitteitaan (taustasta riippumatta). Vaikka kohtuullisuus Schwartzin arvoluokittelussa luetaan perinnearvoihin, Suomessa perinnearvoihin kuuluu universalistinen egalitarismi. Tulkitsen siksi tasavertaisuusdiskurssin vallitsevaksi arvoisällöksi itsensäylittämisarvo *universalismin* sekä muutosvalmiusarvo *itseohjautuvuuden*.

## 8.6 Diskurssien suhteet: arvoharmoniat ja -ristiriidat

Diskurssit, niissä representoituvat erilaiset kuvat lähiyhteisöstä, vanhemmuudesta ja koulujärjestelmästä sekä niiden keskeiset arvot on esitetty tiivistetysti tutkielman lopussa (liite 2). Käsittelen seuraavassa diskurssien välisiä harmonioita ja ristiriitoja.

Hyvinvointidiskurssin representaatio – hyväntahtoisuus, terveellinen, viihtyisä ympäristö, ”lasten tulee saada olla lapsia”, tukea tarvitseville, aikaa lapsille, ei ihmisten erottelua – on harmoniassa tasavertaisuusdiskurssin kanssa. Haastateltujen H5 ja H6 lausumissa nämä diskurssit olivat hallitsevia, mikä vastaa myös heidän lastensa kouluvalintaa. Näiden diskurssien vallitsevat arvot hyväntahtoisuus ja universalismi ovat motivaatiopohjaltaan rinnakkaisia. Menestysdiskurssin suoriutumis- ja valta-arvojen kanssa ne puolestaan ovat ristiriidassa. Seuraavissa esimerkeissä esiintyy hyvinvointi- ja menestysdiskurssia ja niiden välistä hyväntahtoisuus- ja suoriutumisarvojen ristiriitaa.

”ehkä se on helpompaa siellä tuppukylässä. Sä vaan seuraat sitä, että sulla ei oo mitään. Sun ei tarvii miettiä ja pohtii, niin kun nyt mä mietin tätä mun viisvuotiastakin, että, vitsi, et sekin on tosi älykäs poika, et mä luulen, että se on vähän niin kun tää vanhempi. Mä mietin, että se olis pärjänny ihan hyvin, vaikka mä olisin pistäny sen johonkin [painotukseen] [- -]. Mut sit toisaalta mä taas tykkäsin tästä [- -] koulusta ihan hirveesti, kun se on niin ihanan pieni kyläkoulu, ja kaikki kaverit on heti tässä kotiovella ja muuta. Välillä mä mietin, että onks se nyt jotenkin väärin sille, että nää kaks muuta [ovat oppineet painotetussa opetuksessa tiettyä taitoa], ja hän ei.” (H2)

”Ja se on tullut niin hurjasti esiin tämä kaveripiiri ja sosiaalinen ympäristö ja tällainen, että [vanhempi lapsi] on nyt siellä yksin erillään toisessa lukiossa,

mikä on [- -] hurjan hyvä ja arvostettu koulu. Mutta hän ei viihdy ollenkaan, ja sitten kaveripiiri on siellä [toisessa lukiossa].” (H1)

Kouluvalinnoissa ovat vastakkain viihtyisän lähiyhteisön kaveripiiri ja kauempana sijaitsevan koulun tarjoama painotus ja korkeampi status.

Turvallisuusdiskurssissa, jolle on ominaista ”kuripuhe” ja ”eskaloitumispuhe”, korostuu säilyttämisen arvoulottuvuus, ja keskeisinä arvoina ovat turvallisuus, yhdenmukaisuus ja perinteet. Sen representaatio on arvoharmoniassa menestysdiskurssin kanssa, paitsi ei ”säällisyyden” osalta. Turvallisuusdiskurssissa ei sinänsä tähdätä huipulle. Haastatelluilla H3 ja H7 tämä diskurssi oli paljon esillä. Menestysdiskurssin representaatioissa painottuvat valikoivuus ja erottautuminen sekä itseä korostavat valta- ja suoriutumisarvot. Menestysdiskurssia esiintyi runsaasti haastatelluilla H1, H2, H3 ja H4.

Itsensätoteuttamiskurssin representaatio on avoin muutokselle ja on harmoniassa tasavertaisuusdiskurssin kanssa. Tasavertaisuusdiskurssin hallitseva arvo on universalismi, joka kallistuu itseohjautuvuuteen. Haastatelluista H8:n ja H9:n puheessa esiintyi korostetusti näitä diskursseja. Ne ovat ristiriidassa menestys- ja turvallisuusdiskurssin kanssa, joiden representaatiolle on ominaista erottautuminen, joko ylöspäin tai erilaiset ulos sulkien.

Selkein ja yleisin (H1, H2, H3, H7, H10) arvoristiriita puheessa oli tasavertaisuusdiskurssin sekä menestys- ja turvallisuusdiskurssin välinen (universalismi vs. turvallisuus, valta ja suoriutuminen). Toinen oli hyvinvointi- ja menestysdiskurssin välillä (hyväntahtoisuus vs. suoriutuminen) ja kolmas itsensätoteuttamis- ja turvallisuusdiskurssin välillä (itseohjautuvuus vs. turvallisuus).

Tasa-arvon kannalta olennainen arvojen vastapari Schwartzin (1992) mallissa on universalismi–valta. Kouluvalintaan voi liittyä mitä tahansa arvoja, mutta koska tutkimukseni keskiössä on koulutuksellinen tasa-arvo, tarkastelen erityisesti tätä ulottuvuutta. Painotetun opetuksen valintaan liittyy viimeaikaisten tutkimusten mukaan usein halua saada lapsi sosiaaliselta taustaltaan valikoituneeseen joukkoon (esim. Kosunen 2016, Kosunen & Seppänen 2015, 256), mikä omassakin aineistossani tulee monen kohdalla esiin (H1, H2, H3, H7, H10). Jos esimerkiksi lähikoulu on oppimistulosmaineeltaan seudun arvostetuin ja sinne pääsy on varmistettu ”harppiteknikalla” alueelle muutettaessa, lähikouluvalintaan liittyy todennäköisesti suoriutumista korostavia arvoja. Ja jos vanhempi avoimesti ilmaisee asuinalueen ja sitä kautta lähikoulun valintaan vaikuttaneiksi tekijöiksi halun välttää tiettyjä väestönosia, valintaan liittyy selkeästi valta-arvoja (yhteiskunnallinen

vallan, varakkuuden, arvovallan, julkisen kuvan, hierarkioiden arvostusta), jotka ovat vastakkaisia universalismiarvojen, kuten koulutuksellisen tasa-arvon, kanssa. Tästä seuraava lausuma on hyvä esimerkki:

”Mä en mielelläni pistäis semmoseen luokkaan lastani, että, niin. Semmoseen mä en. Mun mielestä se on kyllä hyvä, ja ne yrittää. Siellä on hirveesti sitten näitä resurssiopettajia, ja ne yrittää jakaa niitä. Mä oon ollu sijaistamassa erityisopettajaakin, et kyllähän sä sit, kun sä otat ne semmoseen parin, kaks, kolmen ryhmään, niin kyllähän ne sitten toimii siinä. Mutta isossa ryhmässä niillä, sanotaan, että siinä menee, melkeen se koko eka luokka menee siihen, että ne oppii ymmärtään, että miten yleensä toimitaan, käyttäytytään ((nauraa)). Mulla ei oo mitään periaatteessa niitä vastaan, mut sit jos mä ajattelen, et mun oman lapsen koulu tavallaan kärsis sen takia, että, niin.” (H2)

Lausumassa on jälkiä tasavertaisuusdiskurssista ja sen universalismista (alleviivattu lause), mutta hallitsevana on menestysdiskurssiin kuuluva suoritusten korostaminen (katkoviiva).

Seuraavassa on toinen esimerkki arvojännitteitä sisältävästä puheesta:

”Se mun täytyy vielä sanoa, että mää oon tavannu semmosia vanhempia tai semmosia kollegoita, joilla myös on lapset siirtynyt johonkin hienompaan kouluun tai parempaan kouluun, niin ne kulkee rinta pystyssä näin ja tuota mun poika kirjotti muuten [arvostetusta koulusta]. Se on \_niin\_ kauheen tärkeä niille vanhemmille, että se poika on siellä [arvostetussa koulussa] ja se nyt kohta kirjottaa ja se saa varmaan tosi hyvän todistuksen. *Mää en ole koskaan ajatellu niin, että mun tarvii sillä pörhistellä sillä mun lapsen koulunkäynnillä.* Olkoonkin että ne ovat koulunsa käyneet paremmin ku minä. Mutta mun ei ole koskaan tarvinnu sanoa, että muuten mun tytöt on sitte kuulkaa aika hyvässä koulussa. Toki sillan jos se on tullu puheeksi, niin joo että hän on siellä [taito- tai taideaine]painotteisessa ku tykkää [kyseisestä] aineesta. *Mutta ei näin että se nyt ei menny tohon [lähikouluun], kun se on niin huono koulu. En ole ikinä arvostellu myöskään [lähikoulua], kun enhän mä tiedä. Mää oon vain kuullu huhuja.* Se nyt vielä lisättäköön siihen, että lapset ovat tehneet päätöksiä ja ovat tyytyväisiä enemmän tai vähemmän. [Tyttö-95]lla oli vaikeeta sopeutua kaks ekaa viikkoa se itki joka päivä ku se tuli koulusta, että hän ei halua mennä. No totta kai onhan se ku menee uuteen paikkaan ihan vieraita ihmisiä.” (H7)

Lapsen mieltymysten mukaan (”ku tykkää”, ”lapset ovat tehneet päätöksiä”) valittu painotus ilmentää arvoina itseohjautuvuutta, mutta katkoalleviivattu esimerkki uuteen paikkaan sopeutumisen rankkuudesta puolestaan turvallisuusarvoja, lähiyhteisöstä irtautumisen hintaa. Itseohjautuvuuden ja turvallisuuden välillä on arvojännite. Katkelma sisältää myös valta- ja suoriutumisarvojen sekä universalismin ja hyväntahtoisuuden välisen jännitteen. Puhuja ei halua ”pörhistellä” lasten koulun statuksella eikä puhua negatiivisesti lähikoulusta (egalitaristiset perinteet, kohtuullisuus). Hän kuitenkin tiedostaa koulujen statushierarkiat

(valta, suoriutuminen) mutta ilmaisee halua olla osallistumatta niiden tuottamiseen (universalismi, hyväntahtoisuus).

Arvotarkastelun valossa tutkimustuloksenani hahmottuu kaksi toisistaan eroavaa ”hyvää vanhemmuutta” (ks. 2.3) ja niihin liittyvää käsitystä ”lapselle parhaasta”. Toiseen liittyy hyvinvointidiskurssin idea lapsen psykososiaalisesta hyvinvoinnista sekä tasavertaisuusdiskurssin universalistinen ajatus kaikkien yhtäläisestä ihmisarvosta ja harmonisesta yhteisöstä. Tasavertaisuusdiskurssi on vahvimmin edustettuna yhdellä haastatelluista (H6), jonka lapsi menee tavalliseen lähikouluun:

Hja: [- -] pitäisikö olla niin, että jokainen saa itselle sopivaa ja erilaista opetusta, vai sitten, että kaikki saavat suurin piirtein samanlaista ja laadukasta yhteistä opetusta?

H6: Molemmathan kuulostavat tietysti tuolleen sanottuina hyvältä, mutta niin, kun mä sanoin, niin koulun tehtävä on ennemminkin tehdä ihmisistä samanlaisia, kun ihan erilaisia, jos otetaan mielettömän karkeasti.

Schwartzin arvoympyrässä tämä ”hyvä vanhemmuus” sijoittuu itsensä ylittämisen ulottuvuuteen. Tässä ”hyvässä vanhemmuudessa” tasa-arvon tavoitteeseen (universalismiarvo) yhdistyy toive lasten henkisestä ja emotionaalisesta hyvinvoinnista (hyväntahtoisuus), joka nähdään ensisijaisena kognitiivisten suoritusten erinomaisuuteen nähden.

”Ne ovat minusta tärkeämpiä asioita ainakin peruskoulussa, kuin vaikka jonkun oppimäärän hallitseminen. Tärkeät asiat tulevat ensin ja puutteita tiedoissa ja tämmöisissä taidoissa voi aina paikata, mutta puutteita itsetunnossa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tunteissa ja semmoisia sydämen vammoja on paljon paljon vaikeampi korjata. Niitä ei ehkä enää voi korjata.” (H6)

”Minusta ala-asteella ja yläasteellakin vielä opettajan ensisijainen tehtävä on kasvattaa. Sitten vasta opettaa, koska oikeasti sulla on koko elämä aikaa opetella vaikka englannin kieltä. (H6)

Toiseen ”hyvään vanhemmuuteen” taas liittyy kilpailukyky-yhteiskunnassa menestymisen mahdollistaminen (suoritus- ja valta-arvot), ja se painottuu enemmän itsensä korostamisen ulottuvuuteen.

”No jos nyt olis ihan näin, että pakko olla ja pakko semmoselle alueelle muuttaa [jonka koulussa monenlaista sosiaalista taustaa], niin ei kai sitä tekisi muuta ku sopeutuisi. Mutta jos sä voit yhtään siihen itse vaikuttaa jollakin

tavalla, että se lapsi pääsee eteenpäin elämässä ja saa semmosen hyvän, niin kyllä mää oon valmis tekeen sen eteen ihan mitä vaan.” (H7)

Molemmissa hyvän vanhemmuuden ideoissa korostetaan lapsen hyvinvointia (hyväntahtoisuusarvo). Hyvän vanhemman ja hyvän kansalaisen ristiriita paikantuu kuitenkin jälkimmäiseen, nykyisen familistisen metadiskurssin mukaiseen yksilön etua korostavaan käsitykseen hyvästä vanhemmuudesta. Se puolestaan liittyy länsimaissa vallitsevaan käsitykseen yhteiskunnasta markkinoituvana järjestelmänä, jossa on kilpailtava selviytyäkseen tai peräti menestyäkseen.

Mainittua arvoriistiriitaa ilmeni aineistossani eniten taustaltaan monessa sukupolvessa korkeakoulutetun, universalistista koulutuksen tasa-arvoa voimakkaasti kannattavan mutta samalla Espoon koulujen kentän hierarkiat vahvasti tiedostavan haastatellun pohdinnoissa.

Universalismi:

”Ehdottomasti samalle luokalle joo. Kyllä mun mielestä pitää oppia elämään monenlaisten ihmisten kanssa ja näkemään myös sen elämänkirjon. Ehdottomasti joo. Mun mielestä se on kans yks semmonen demokratian kulmakivistä, että ei lokeroida ja lajitella sen mukaan, että mikä on tämmönen vanhempien sosioekonominen tausta tai joku muu asia.” (H10)

Universalismi + suoriutuminen ja valta:

”No, tässä on silleen kauhean mielenkiintoista, että kyllä se painotus tavallaan jakaa pikkasen A- ja B-oppilaisiin lapsia” (H10)

”Tietysti lähtökohdan pitäis olla se, että kaikki koulut on niin hyviä, että lähikoulu on se paras vaihtoehto, ja siihen tietysti pyritään, mutta.. Kauheen vaikee tohon on vastata. Mä oon tietysti ite käyttäny hyödykseni jokaisen kolmen kohdalla ((naurahdus)) sitä, että mä saan valita.” (H10)

Arvojännitteen käsite on olennainen, jos halutaan ymmärtää, miten arvot ohjaavat valintoja. Jos motivaatiopohjaltaan vastakkaiset arvot ovat henkilöllä tasavahvoja, arvojen käyttäytymistä ohjaava vaikutus heikkenee ja toiminta on tilannesidonnaisempaa. (Puohiniemi 2002, 39.) Niinpä kouluvalinnat mahdollistavassa kunnassa hän ”käyttää hyödykseen” oikeuttaan valita.

## 8.7 Diskurssien tuottamien representaatioiden merkitys

Kun sosiaaliset toimijat puhuvat vastin- tai rinnakkaisryhmistään, he tuottavat yhteiskunnallista puhetta, joka ei kerro vain puhujan omista mielipiteistä, vaan uusintaa ryhmien välisiä sosiaalisia ja kulttuurisia jakoja. Tällainen puhe on yksi ryhmien välisten suhteiden muoto. (Hoikkala 1990, 157.) Haastattelupuheissa on usein kysymys monimutkaisista strategioista, joilla puhuja pyrkii esittelemään itsensä positiivisesti ja vastinryhmänsä samalla negatiiviseksi vastakohtaksi. Puhujan käyttämiä keinoja ovat aiheen valinta ja järjestely, semanttiset siirrot, tyyli- ja retoriset keinot kuten emotionaalisia latauksia sisältävät sananvalinnat, tapahtumakuvaukset, ns. luotettavien lähteiden lainaaminen jne. (Hoikkala 1990; 147, 157.) Aineistossa nousi esiin kaksi ryhmien välisiä jännitteitä lähiyhteisössä kuvastavaa jakoa.

Turvallisuuskurssissa tuotettu kuva maahanmuuttajalapsista, joiden parista suomalaiset lapset ikään kuin pelastetaan kouluvalinnoilla, syntyy hyödyntämällä juuri mainittuja retorisia keinoja. Nämä maahanmuuttajalapset eivät ole yksilöitä, he käyttäytyvät kuin eläimet, esimerkiksi vipeltävät ja kaivavat nenää, heitä opetetaan istumaan paikallaan. Asiantuntijuutta ilmaistaan viittaamalla opettajan ammatissa toimivaan tuttavaan tai omakohtaiseen kokemukseen:

”Tässä on naapurissa yksi opettaja, joka on [- -] koulussa, niin ei hänellä ole mitään hyvää sanottavaa myöskään omasta luokastaan, jossa on montako kahdeksan vipeltäjää. Yksi makaa lattialla, toinen kaivaa nenäänsä, kolmas hakkaa pulpettiin päätänsä, niin ei. Siinä opettaja jo joutuu tekemään sellasia taikatemppuja, mihin sitä ei ole edes koulutettu.” (H7)

”Pakko sanoo näin, että mä oon tosi ilonen, että siellä ei oo maahanmuuttajia ((naurahtaa)). Mä oon ollu opettamassa niitä luokkia, missä on kuus tai seitsemän somalipoikaa, parikyt lasta. Mä säälin niitä suomenkielisiä lapsia, jotka on fiksuja, jotka. Se, että sulla puolet tunnista menee siihen, että sä sanot, aika monen nimi on Mohammed, se on aika helppoo kun on sijainen. ”Istu, Mohammed”. ”Mohammed, missäs sun tuoli?” ((nauraa)) Mä en mielelläni pistäis semmoseen luokkaan lastani, että, niin. Semmoseen mä en.” (H2)

Hyvinvointidiskurssissa tuotettu representaatio esittää samat lapset ja heidän mahdolliset oppimisen haasteensa vähemmän painokkaasti, yksilöllisemmin ja heidän tilanteestaan käsin, ja ongelmana ovat lasten sijaan puuttuvat resurssit, liian suuret oppilasryhmät ja riittämätön tuki. Tällöin huomio kiinnittyy koulujärjestelmän resursointiin.

Haastatelluista H6:n puheesta hahmottuu toisenlainen sosiaalis-kulttuurinen jako. Puhuja vertaa entistä ja nykyistä asuinpaikkaansa, helsinkiläistä ja espoolaista kaupunginosaa, sosiaalisina ympäristöinä.

”Tietysti minusta se sijainti sinänsä Helsingin palveluiden ja tarjonnan äärellä on tietysti sinänsä mukava asia, mutta sosiaalisena ympäristönä se on mun mielestä semmoinen, siellä on semmoisia oikeita ihmisiä. Semmoisia normaaleja ihmisiä, joihinkä on helppo samaistua, mutta ehkä johtuen mun omasta lapsuuden kokemuksesta ja ympäristöstä ja siitä, niin on jotenkin, mun on helpompi samaistua niihin pultsareihin, kun näihin minkkibaretteihin” (H6)

”Minkkibaretti” on mielenkiintoinen sanavalinta. Minkki viittaa luksukseen (turkis) ja sitä kautta hyväosaaisuuteen ja baretti taas armeijan päähineeseen. Lisäksi tällaista päähinettä käyttävät lähinnä varakkaat eläkeläiset, ei kukaan puhujan ikäluokassa, eli kyseessä voi olla viittaus vanhoillisuuteen. Voisi ajatella sen symboloivan tietynlaisen yhteisön ulossulkevuutta tai alueensa puolustamista. Richard Florida huomauttaa Putnamin *Bowling Alone* -teoksen yhteisökäsitykseen viitaten, että sosiaalinen pääoma saattaa tarjota etuja sisäryhmälle mutta sulkea muualta tulleet ulkopuolelle (tässä aineistossa esim. puhe ”maahanmuuttajataskuista”) (Florida 2005, 397–399). Espoon arvostetut kaupunginosat kenties yhteisinä muistuttavat Putnamin kuvaamia tiiviitä yhteisöjä, joiden rajan vetäminen ilmenee esimerkiksi maahanmuuttajien välttelynä.

Lähiyhteisön jännitteitä kuvastavien representaatioiden lisäksi ”hyvästä vanhemmuudesta” syntyvät representaatiot ovat merkittäviä, koska suomalaisella kouluvalintojen kentällä haparoiva, peruskoulun perinteissä kasvanut vanhempi etsii niistä sisältöä itseensä liimatulle toimijaidentiteetille. Kouluvalintaa koskevassa tutkimuskirjallisuudessa nousee esiin aktiivisen, tiedostavan valitsijavanhemman representaatio, joka tämän tutkimuksen valossa ilmentää menestysdiskurssissa rakentuvaa kuvaa ”hyvästä vanhemmuudesta”, jossa toimintaa ohjaavat suoriutumis- ja valta-arvot. Koulujärjestelmän erilaistumista ja markkinoitumista kannattavien tahojen näkökulmasta tällainen vanhemmuus onkin epäilemättä tavoiteltavaa.

On merkittävää, miten jokin käsitys saa totuuden aseman ja millaisia subjektipositioita ihmisille tällöin tuotetaan. Hegemoniset diskurssit ovat produktiivisia, ja kun jostakin asiasta tulee itsestäänselvyys, sen diskursiivinen luonne lakkaa näkymästä (Jokinen & Juhila 2004, 75, 77.) Diskurssien valtasuhteita analysoitaessa tarkastellaan, onko moninaisuus väistynyt yksinkertaistamisen ja luonnollistamisen tieltä (Jokinen & Juhila 2004, 90–91).

Yhtenä tämän tutkimuksen tuloksena on siksi syytä nostaa esiin hyvinvointi-, tasavertaisuus- ja itseohjautuvuusdiskursseissa representoituva ”hyvä vanhemmuus”, jossa kilpailu, hierarkisoiminen ja menestys eivät ole olennaisia, vaan kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteena nähdään tasapainoiseksi, muiden ihmisten kanssa toimeen tulevaksi ja oman polkunsä löytäväksi ihmiseksi kasvaminen.

Aineistosta nousi yllättävän painokkaasti esiin myös säilyttämisarvoja korostava turvallisuusdiskurssi. Nykyinen globalisoitumista sekä yhteiskunnallisten muutosten väistämättömyyttä ja tarpeellisuutta painottava talouspoliittinen ilmapiiri aktivoi suomalaisen arvorakenteen yhdenmukaisuus- ja turvallisuusarvot, joita turvallisuusdiskurssin uhkakuvat ja eskalaatiopuhe ilmentävät. Tämä on yksi peruskoulun ”lohkoutumiseen” vaikuttava tekijä, mikä osaltaan selittää kaupunkikoulujen leimautumista vältettäviin ja haluttuihin.

Diskursseissa syntyvillä koulujärjestelmän, lähiyhteisön ja vanhemmuuden yleisillä representaatioilla on merkitystä peruskoulun kehityssuunnan kannalta. Arvot antavat toiminnalle suunnan eli koulutuspolitiikassa vaikuttavat esimerkiksi siihen, mihin rahoitusta osoitetaan. Menestysdiskurssissa koulujärjestelmän massoituminen, ”tasapäisyys”, nähdään uhkaksi, kun taas selektiivisyys ja kilpailu mahdollistavat tien huipulle. Mahdollisuuksien tasa-arvo nähdään epärealistisena. Tässä representaatiossa koulujärjestelmä ei voi olla sama kaikille, koska se ei erottele heikkoja kykenevistä eikä anna jälkimmäisille heidän ansaitsemiaan mahdollisuuksia. Tasavertaisuusdiskurssissa sama koulu kaikille representoituu kansallisena ylpeydenaiheena, joka käy malliksi muillekin maille. Turvallisuusdiskurssin sisältämiin uhkakuviin taas voidaan vastata muun muassa asuntopolitiikalla sekä resursoimalla kouluja entistä paremmin tai antamalla menestysdiskurssiin nojaten sosiaalisten jakojen edelleen kasvaa.

## 9 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni aineiston keruussa (ks. luku 6) ja aineiston käsittelyssä on noudatettu yleisiä tutkimuseettisiä käytäntöjä. Aineisto oli valmiiksi kerätty sekä litteroitu hyvää tutkimuskäytäntöä noudattaen, ja sitä käsiteltäessä on pidetty huolta haastateltujen anonymiudesta. Haastatellut olivat edeltävässä kyselylomaketutkimuksessa ilmoittaneet



suostuvansa myös haastateltaviksi ja haastattelun yhteydessä antaneet luvan aineiston käyttämiseen tutkimuksessa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiudella tarkoitetaan ilmiön kuvauksen ja tulkinnan yhteensopivuutta, kysymystä selityksen luotettavuudesta. Yksi edellytys kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille on menetelmän auki kirjoittaminen, jotta lukija voi arvioida sen pätevyyttä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 217; Mäkelä 1990, 53–55). Olen pyrkinyt kuvaamaan menetelmäni ja päättelyketjuni alkaen aineiston teemoittelusta ja ydinteemojen valikoitumisesta kouluvalintaperustelujen taulukoinnin avulla, ja edeten lausumien ryhmittelyyn, vastakkainasettelujen hahmottumiseen ja näiden pohjalta diskurssien nimeämiseen.

Analyysin luotettavuuden kannalta keskeisiä ovat luokittelut, minkä vuoksi lukijalle on kerrottava, millä perusteilla ne ovat syntyneet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 217; Mäkelä 1990, 53–55). Tässä tutkielmassa olennaista on ollut aineiston teemoittelu, lausumien ryhmittely sekä arvosisällön luokittelu Schwartzin (Schwartz 1992; Helkama 2015) arvotyyppeihin. Luokittelujen luotettavuuteen pyrin lukemalla koko aineiston läpi useaan kertaan, ensin läpi lukien, sitten puheenaiheen mukaan teemoitellen, tämän jälkeen lausumia ryhmitellen ja tehden muistiinpanoja. Olen tuonut tutkielmassa esiin lausumaryhmittelyni periaatteet ja valaissut sitä lausumaesimerkein. Samoin olen perustellut arvoluokitteluja analyysiesimerkeillä ja diskurssien eroja niiden kuvaukseen liitetyillä aineistositaateilla, jotta lukija voisi muodostaa tulkinnoista oman arvionsa. Lausumien arvoluokitteluissa luotettavuutta lisäisi toinen arvioija, jolloin tyypittelyn osuvuutta voisi verrata, mutta siihen ei tässä tutkielmassa ollut mahdollisuutta.

Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa myös se, kuinka hyvin tällä aineistolla on voitu päästä käsiksi arvoihin. Kyseessä oli osa laajaa valmiiksi kerättyä aineistoa (ks. luku 6), jonka teemahaastattelurunkoa ei ollut laadittu arvotutkimusta varten, vaan perheiden yhteiskuntaluokan ja siihen liittyvien erilaisten voimavarojen sekä kouluvalintastrategioiden yhteyden tutkimiseen. Koska haastattelurunko (liite 1) kuitenkin sisälsi osiot koulutusta koskevista toiveista ja odotuksista sekä arvostuksista – asenteista erilaisiin koulua koskeviin kysymyksiin – sekä lisäksi kysymyksiä haastateltujen omasta koulutuksesta, asuinalueen valinnasta, vapaa-ajanvietosta ja lasten koulutusta koskevista tähänastisista valinnoista, se tuotti haastatteluihin mielestäni paljonkin sisältöä, josta arvoja saattoi tarkastella. Arvojen ja

arvojännitteiden tutkimisen kannalta on voinut jopa olla eduksi, ettei aineistoa kerättäessä niitä ole tarkoituksella haettu.

Koska tutkielmani aineisto oli pieni, tulosten yleistettävyyteen täytyy suhtautua varovasti. Kvalitatiivisella aineistolla voidaan pyrkiä syventämään tietoa jostakin kysymyksestä, tässä kouluvalintaan vaikuttavista erilaisista arvoista ja niiden ristiriidoista. Katson, että tutkielmani ainakin onnistui laajentamaan arvonäkökulmaa kouluvalintoihin ottamalla analyysiin mukaan yhteisölliset arvot sekä muutos- ja säilyttämisarvojen ulottuvuuden. Lisäksi, koska tämä tutkielma on tehty samasta aineistosta kuin laajan Vanhemmat ja kouluvalinta (PASC) -tutkimushankkeen aiemmat lukuisat kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimukset (ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, toim. 2015), tuloksiani voi tarkastella niiden rinnalla. Tutkielmassani havaitsin, linjassa näiden aiempien tutkimusten kanssa, että korkeakoulutetut keskiluokkaan kuuluvat vanhemmat valitsevat usein painotetun opetuksen lapsilleen, samoin ilmiön alueiden ja koulujen jakautumisesta tavoiteltuihin ja välteltyihin, mutta silti myös toiveen peruskoulun säilyttämisestä. Löytämieni diskurssien arvojännitteet voivat kuitenkin tuoda uusia sävyjä kuvaan koulunvalitsijavanhemmista ja kouluvalinnasta yhteiskunnallisena käytäntönä Suomessa.

Diskurssianalyysissa tutkijan positioista suhteessa tutkimuskohteeseensa ja tutkimustulosten käyttöön vallitsee hyvin erilaisia näkemyksiä. Voidaan erotella esimerkiksi analyytikon, asianajajan, tulkitsijan ja keskustelijan positio, joista kahden ensimmäisen kannattajat ovat vahvimmin erimielisiä. (Juhila 2006, 201–203, 227–228.) Sharon Gewirtz ja Alan Cribb kiinnittävät huomiota siihen, että sosiologialla on selittävän ja kuvailevan tehtävänsä lisäksi normatiivinen puolensa, joka heidän mukaansa usein sivuutetaan. Tutkimuksiin sisältyy implisiittisesti poliittisia ja eettisiä arvostelmia asioiden tilasta, yleensä koulutuksellisesta ja yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta (Gewirtz & Cribb 2010, ix, 206). He myös pitävät vakavasti otettavan sosiologisen tutkimuksen yhtenä kriteerinä tietoisuutta omaan työhön sisältyvistä normatiivisista lähtökohdista (Gewirtz & Cribb 2010, 78).

Eettinen refleksiivisyys tulisi Gewirtzin ja Cribbin mukaan käsittää sosiologiassa osaksi asianmukaista metodologista tieteen harjoitusta. He jopa väittävät, että jos sosiologit ”epämääräisen agnostismin” sijaan ottaisivat kantaakseen vastuuta, jota heidän tutkimustuloksistaan seuraa, ja osallistuisivat eettiseen keskusteluun, tämä voisi vahvistaa sosiologiaa tieteenalana. (Gewirtz & Cribb 2010, 202–204.) Tämä vastaa edellä (ks. 4.1.1)

käsiteltyä kritiikkiä ”rationaalisuusprojektiin” liittyvää arvoista puhdistetun tiedon tavoittelua kohtaan.

Gewirtz ja Cribb (2010, 202) korostavat, etteivät tarkoita, että sosiologien tulisi ryhtyä kritiikittömiksi jonkin asian ajajiksi. Tavoitteena olisi heidän mukaansa eettinen refleksiivisyys: tietoisuus omien arvolähtökohtien vaikutuksesta tiedon tuotantoon ja niiden esiin tuominen, jotta lukija voi muodostaa asiasta oman mielipiteensä. Tulee myös tiedostaa oma toimintansa sosiaalisen todellisuuden tuottamisena sekä suhtautua kriittisesti kielenkäyttöön ja sen mahdollisesti tuottamiin seurauksiin (Juhila & Suoninen 2006, 251). Olen jatkuvasti pohtinut näitä asioita kirjoittaessani.

Omassa lähestymistavassani on taipumusta asianajajan positioon; pyrkimykseen edistää jotakin päämäärää asettumalla kriittiselle kannalle joihinkin vallitseviin kulttuurisiin merkityksiin nähden. Oma suhtautumiseni esimerkiksi suoritus-, tuloksellisuus- ja kilpailukeskeisyyteen on hyvinkin kriittinen. Pidän myös koulutuksellista mahdollisuuksien tasa-arvoa tärkeänä yhteiskunnallisena päämääränä ja kaikkien yhtäläistä ihmisarvoa yhtenä perusarvonani – mikä on sosiaali- ja humanistisia aloja opiskeleville tyypillistä.

Diskurssianalyysia ei pidetä sopivana ”välineelliseen muutostutkimukseen”, jossa on jo ennalta itsestään selviä käsityksiä epätoivottavista asiainiloista ja niiden korjaamissuunnista (Juhila & Suoninen 2006, 245). Diskurssianalyysin on tarkoitus olla tietoa lisäävää perustutkimusta. Varsinaisen analyysin tulee olla tiiviisti aineistolähtöistä, tai vähintään perustua aineiston avoimeen lukemiseen, jotta ei kadotettaisi itse tutkittavaa ilmiötä liimaamalla päälle valmiita selitysmalleja ja luokituksia. On tarkasteltava, miten toiminnot saavat merkityksen ihmisen arkielämässä. (Jokinen & Juhila 2006, 57, 59). Tästä syystä olen tutkimuksen edetessä jatkuvasti palannut aineistoon, teematiedostojen lisäksi myös alkuperäisiin haastatteluihin. Tavoitteenani on ollut pysyä avoimena aineistoa lukiessa ja analysoidessa, missä koen olleen apua yhdestä tutkimusmotiiveistani: pyrkimyksestä sosiologiseen ymmärrykseen.

Yhteiskuntatieteilijän tulisi kirjoittaessaan avoimesti erotella tutkimusanalyysin pohjalta muodostetut päätelmät tai suositukset niistä, jotka seuraavat suoraan omista arvoista ja uskomuksista. (Gewirtz & Cribb 2010, 202–203.) Juhila ja Suoninen (2006, 244–245) ovat samoilla linjoilla katsoessaan, että perustutkimuksellisesti painottunutta analyysia voi olla relevanttia täydentää sellaisilla johdanto- ja päätelmäjaksoilla, joissa pohditaan kielenkäytön ideologisia seurauksia ja nostetaan kriittisiä ideoita keskusteluun. Olen tutkielmassani

pyrkinyt pitämään analyysin analyysinä ja perustelemaan tulkintani aineistosta nousevilla havainnoilla. Samoin olen pohdinnoissa pyrkinyt ilmaisuun, josta näkyy, milloin on kyse omista näkemyksistäni.

Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen olemassaolon oikeutus kumpuaa sen kyvystä tarjota harkintaa, johon muut ”kentät” eivät kykene; välineitä, joilla yhteiskunnallisia käytäntöjä voidaan tunnistaa ja sitä kautta muotoilla (Heiskala 2000, 214, 217–218). Yhteiskuntatieteen perimmäisenä tehtävänä on tavoitella totuutta ja kertoa se parhaan ymmärryksen mukaan. Tämä on ollut tavoitteenani tässä tutkielmassa, omasta puolestani vielä parrhesian (Suoranta & Ryynänen 2014, 190–194) eli suoraan puhumisen periaatteella.

## 10 Pohdinta

Vanhempien kouluvalinnan perusteluja koskevasta puheesta hahmottui analyysissäni tuloksina viisi diskurssia: hyvinvointi-, turvallisuus-, menestys-, itsensä toteuttamis- ja tasavertaisuusdiskurssi (ks. liite 2). Pohdin seuraavassa niiden välisiä arvojäännitteitä ja yhteyttä laajempaan yhteiskunnalliseen taustaan nostamalla tässä tarkasteltavaksi turvallisuushakuisuuden, peruskoulun kannatuksen ja representaatiot hyvästä vanhemmuudesta. Tältä pohjalta pohdin koulutuksellista tasa-arvoa yhteiskunnallisena päämääränä.

Suomalaisten tärkeimpiä arvoja ovat pitkän seurantatutkimuksen mukaan yhteisölliset säilyttämisarvot: hyväntahtoisuus, turvallisuus, universalismi ja yhdenmukaisuus (Pohjanheimo 2005, 245–253). Niihin on 1990-luvulta lähtien kohdistunut kansainvälistymisen seurauksena kolmenlaisia muutospaineita: globaalia markkinoitumista ja kilpailukykyä korostava ideologia, jossa korostuvat koulutuksen markkinoituminen ja yksilökeskeiset valta- ja suoriutumisarvot, tähän liittyvä välttämättömäksi nähty jatkuva uudistuminen, sekä niille vastavoimana yhteiskunnallinen vastuullisuus; kasvava tietoisuus eriarvoisuudesta ja vahvistunut vaatimus kollektiivisesta vastuunotosta. Suomalaisen yhteiskunnan arvoilmastossa on havaittu 2000-luvulle tultaessa kasvanut jännite käsityksessä minän asemasta suhteessa muihin eli yhteisöllisten ja yksilöä korostavien arvojen välillä (Puohiniemi 2002). Tämä näkyi myös vanhempien puheesta löytämieni diskurssien suhteissa.

Universalismi ja hyväntahtoisuus heijastuvat vanhempien puheen hyvinvointi- ja tasavertaisuusdiskurssissa, joissa kannatetaan samaa koulua kaikille. Turvallisuus ja yhdenmukaisuus taas näkyvät turvallisuusdiskurssissa, jossa lähiyhteisö representoituu jakautuneeksi rauhallisiin ja levottomiin alueisiin sekä kouluihin ja jossa pelätään maahanmuuttajiin liitettyjen ongelmien eskaloitumista. Globaali markkinoitumis- ja kilpailukykytrendi näkyy vanhempien puheen yksilöä korostavassa suoritus- ja kilpailumyönteisessä menestysdiskurssissa, jossa lähiyhteisö representoituu jakautuneena statukseltaan tavoiteltuihin ja välteltyihin alueisiin ja kouluihin.

Kansainvälistymiseen ja tietotekniseen kehitykseen liittyvä jatkuva muutos näkyy koulutuspolitiikassa puheena elinikäisestä oppimisesta ja oppimaan oppimisesta. Tämä heijastuu vanhempien puheen itsensä toteuttamiskurssissa, jossa katsotaan, että yksilöitä on rohkaistava löytämään omat polkunsä tuntemattomassa tulevaisuudessa. Tämä diskurssi on optimismissään myös ikään kuin vastalääke keskiluokan kokemalle ”putoamisen pelolle” (Ehrenreich 1989; Jallinoja 2006), jota turvallisuus- ja menestysdiskurssi ilmentävät.

Nostan löytämistäni diskursseista pohdittaviksi kolme asiaa. Ensinnäkin, olin ollut erityisesti kiinnostunut siitä, näkyisikö aineistossani universalismiarvojen (koulutuksellinen mahdollisuuksien tasa-arvo) sekä valta- ja suoriutumisarvojen jännitettä. Se löytyi menestys- ja tasavertaisuusdiskurssin välisenä, mutta liittyen lisäksi *turvallisuusdiskurssiin*, jossa jotkut alueet ja koulut representoituivat levottomuutensa vuoksi vältettäväksi ja johon liittyi ongelmien eskalaatiopuhe. Vaikka turvallisuusdiskurssia ei esiintynyt kaikilla (ei lainkaan kahdella, jonkin verran kolmella), se nousi toisaalta muilla selvästi esiin, yleensä yhdessä suoriutumista ja ylöspäin erottautumista korostavan menestysdiskurssin rinnalla. Olin valinnut haastatellut yhtenä perusteena se, että he kannattavat koulutuksellista tasa-arvoa (ks. 6.1) ja siksi välttelyrepresentaation ilmeneminen näin monella sekä diskurssitasolla että toiminnassa kouluvalintaan vaikuttaneena tekijänä oli vastoin ennako-oletuksiani. Viimeaikaiset tutkimukset ovat toki osoittaneet koulujen mainehierarkioiden muodostumista ja tähän liittyvää valikointia (esim. Bernelius 2013; Kosunen 2016; Kosunen & Seppänen 2015).

Turvallisuuden on todettu olevan puutearvo; sen tärkeys kasvaa, kun sen koetaan olevan uhattuna (Helkama 2015, 110). Yhteiskunnallisista muutoksista globalisaatioon liittyvä ihmisten lisääntynyt kansainvälinen liikkuvuus näkyi aineistossa paitsi haastateltujen kokemuksina ulkomailla työskentelystä ja lasten koulunkäynnistä näissä maissa (viidellä

haastatellulla) sekä omasta vähintään kahden vuoden opiskelusta ulkomailla (kolmella haastatellulla), myös puheena maahanmuuttajista. Köyhiin, kouluttamattomiin maahanmuuttajiin liittyi vähintään puolella haastatelluista uhkakuvia, jotka ilmenivät esimerkiksi lausumina koululuokkien ja asuinalueiden levottomuudesta sekä eskalaatiopuheena, ja aiheuttivat tiettyjen koulujen ja asuinalueiden välttelyä. Samoihin alueisiin liitettiin tosin myös suomalaistausten sosiaalisten ongelmien keskittyminen.

Toiseksi, jokainen haastatelluista silti *kannatti suomalaisen peruskoulun säilyttämistä* sellaisena kuin se on; kaikille samat peruslähtökohdat tarjoavana. Samoin kaikki kannattivat heikompien oppilaiden tukemista ja resursseja siihen – tosin myös tasoryhmien palauttamista luokkiin, vaikka aiempaa joustavampina. Yksilöllisten vahvuuksien huomioon ottamista esimerkiksi painotettua opetusta tarjoamalla pidettiin hyvänä, poikkeuksena yksi, jolle se ei ollut erityisen tärkeää. Kahdeksan kymmenestä haastatellusta kertoi lapsensa menevän yläasteella painotettuun opetukseen. Kaksi haastateltua tosin katsoi, että lasten vahvuuksia voitaisiin tukea painotetun opetuksen sijaan koulun tarjoamalla harrastuskerhoillakin. Painotetun opetuksen ei haluttu merkitsevän muilla luokilla oleville huonompaa opetusta, huolen tästä mainitsi kaksi. Koulun sisäistä hierarkisoitumista A- ja B-luokan oppilaiksi painotetun opetuksen myötä vastusti kolme haastateltua. Nämä näkemykset ilmentävät tasavertaisuus- ja itsensä toteuttamiskeskittämisen keskinäistä harmoniaa, universalismin ja itseohjautuvuuden arvostamista.

Silti ilmaan jäi yhden haastateltavan ironisoiva lausuma, jolla hän kommentoi vanhempien tasa-arvopuhetta: ”mutta meidän Petterille enemmän”. Aineistossani puolet vanhemmista eittämättä haluaa lapselle sosiaalisesti ja suoriutumistasoltaan valikoituneen ryhmän, mikä vastaa muissakin tutkimuksissa saatuja tuloksia korkeakoulutettujen vanhempien kouluvalintakäyttäytymisestä (ks. 2.3).

Tähän liittyen nostan kolmantena huomiona esiin aineistossa esiintyneet *hyvän vanhemmuuden* representaatiot. Kouluvalintatutkimuksessa on puhuttu hyvän vanhemmuuden ja hyvän kansalaisuuden dilemmasta viitaten koulutukseen yhteisen hyvän jakamisen ongelmana (ks. 2.4). Tähän liittyen hyvänä vanhemmuutena on pidetty lapsen etua ja tulevaa työmarkkinastatusta turvaavien taidokkaiden kouluvalintastrategioiden käyttöä. Aineistossani turvallisuus- ja menestysdiskurssi ilmensivätkin tällaista vanhemmuuden representaatiota.

Sen sijaan aineistossani vanhempien kouluvalintaa koskevan puheen hyvinvointi-, tasavertaisuus- ja itseohjautuvuusdiskursseissa ei tavoiteltu etusijaa muihin nähden eikä kannatettu ihmisten hierarkisoivaa erottelua ominaisuuksien ja taitojen perusteella. Näitä diskursseja yhdistävä piirre on pyrkimys tasapainoiseen, hyvään, omannäköiseen elämään, johon koulujärjestelmä tarjoaa perusevää. Hyvinvointidiskurssissa vanhemmuus on lapsuuden rauhoittamista, huolenpitoa ja välittämistä, itseohjautuvuusdiskurssissa kiinnostusta ja kunnioitusta lapsen yksilöllisyyttä kohtaan sekä rohkaisemista, tasavertaisuusdiskurssissa kohtuullisuutta vaatimuksissa koulujärjestelmää kohtaan sekä kasvattamista empatiaan mutta myös lapsen rohkaisemista pärjäämään siinä missä muutkin. Eivätkö nämä ole hyvää vanhemmuutta?

Katson, että vallitseva familistinen ”hyvän vanhemmuuden” diskurssi (Jallinoja 2006) on alisteinen yhteiskunnan markkinoitumisen ideologialle, jossa korostuvat suoriutumisarvot. Skeggs huomauttaa, että minuuksella, jolla globaalit toimijat kuten Maailmanpankki ja Kansainvälinen valuuttarahasto (IMF) katsovat olevan arvoa, on riskejä ottava yrittäjäminä. Se muistuttaa nykyisten luokkateorioiden rationaalista toimijaa, joka muovaa minuuttaan etujensa mukaisesti ja kasvattaa näin omaa arvoaan strategisilla päätöksillä. (Skeggs 2014, 35.) ”Hyvä vanhemmuus”, vanhempien näkeminen enemmän tai vähemmän taidokkaina kouluvalintastrategioiden käyttäjinä, on esimerkki tästä ”valistuneesta omaa etuaan tavoittelevasta keskiluokkaisesta minuudesta” (ks. Skeggs 2014, 339). Vanhempien houkuttelu tai pelottelu mukaan koulutuksen markkinoitumismuutokseen oman lapsen erityisyyteen ja tulevaisuudessa pärjäämiseen vetoamalla voidaan mielestäni nähdä osaltaan esimerkkinä episteemisestä hallinnasta, jossa vaikutetaan käsityksiin hyvästä ja tavoiteltavasta (Alasuutari 2013, ks. 3.4.3). Karl Mannheimin termein on kyse valtaa pitävän ryhmän ideologiasta. On diskursiivista vallankäyttöä puhua hyvästä vanhemmuudesta legitimoiden omaa etua tavoittelevaa käyttäytymistä.

Aineistossa näkyvää vanhempien huolta lähikoulujen levottomuudesta ja niukoista resursseista ei voida kuitenkaan kokonaan tällä ohittaa. Itsensä toteuttamis- ja hyvinvointidiskurssi ovat tasa-arvonäkökulmasta neutraaleja, ne vastaavat perusteluja, joilla painotettu opetus otettiin käytäntöön – lasten koulussa viihtyminen ja kiinnostuksen kohteiden tukeminen (Seppänen 2006). Mainitut diskurssit representoivat ideaalia innostavasta lämpimästä kouluyhteisöstä kaikkien erilaisiin tarpeisiin. Niihin liittyi aineistossani kuitenkin ehdollinen resurssipuhe, lausumia yksilölliseen huomiointiin tarvittavista resursseista, joita ilman diskurssien ideaali ei toteudu. Lausumissa esiintyi myös

epäuskoa ihanteen toteutumista kohtaan ja kokemuksia tästä nykytilanteesta. Turvallisuus- ja menestysdiskurssi sisälsivät vastaavasti epäilyjä ihanteen mahdottomuudesta käytännössä, millä perustellaan samantyyppisten oppilaiden valikoitumista omille luokilleen. Luottamus kouluun rakoilee.

Keskiluokkaisten perheiden kouluvalintoja tutkineet Oría ym. (2007, 93–94) sekä Raveaud ja van Zanten (2007) (ks. 2.4) pohtivat, eikö vallitsevan koulutuspoliittisen järjestelmän pitäisi mahdollistaa ”säälinen elämä”, joka ei ole omien arvojen vastaista. Tässä he viittaavat yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta tutkivaan filosofi Thomas Nageliin (1991), jonka mukaan eettisiä ongelmia ei tule jättää pelkästään yksilöiden itsensä ratkaistaviksi. Yhteisöllinen näkökanta hakee ilmaisuia instituutioista, joissa ihmiset elävät. (Nagel 1991, 15, 64). Yhteiskunnallisen ihanteen – kuten tasa-arvon – utopia on kuitenkin ongelmallinen, jos se rajoittaa liikaa henkilökohtaisia motiiveja, ja jonkin instituution legitimizeetti perustuu siihen, että myös ne otetaan huomioon (Nagel 1991, 24).

”oikeastaan munhan ei olis tarvinu lähtee kuljettaan lapsiani toiseen paikkaan pois lähikoulusta, jos mä olisin tienny, et ne olis saanu siellä sitä, mitä ne tarvii”

Suomessa koulutuspolitiikkaan ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin sisältyvien arvojen tutkimus on ollut vähäistä, vaikka kasvatusta ja koulutusta muuten tutkitaan laaja-alaisesti. Suomalaisessa arvotutkimuksessa on keskitytty yksilöiden arvojen tutkimiseen, eikä vaikkapa koulutuspolitiikkaa ja kasvatusta ohjaaviin arvoihin. (Kärki 2015, 14–15.) Koulutuspolitiikkaa voidaan pitää syvästi arvosidonnaisena, koska kasvatusta ja opetustavoitteet määrittävät kulloistenkin arvojen, normien ja maailmankuvan perusteella (Hirsjärvi 1975, 77 ja Launonen & Pulkkinen 2004, 58, sit. Kärki 2015, 13–14.)

Koulutussosiologiselle näkökulmalle arvoihin olisi mielestäni tarvetta aikana, jolloin näkemykset päämääristä ja suunnista ovat hyvin erilaiset. Arvojen tutkiminen selkeyttäisi kuvaa siitä, mihin eri tahot ja toimijat pyrkivät, jolloin eri päämäärien legitimiudesta voidaan viime kädessä demokraattisesti äänestää.

Pinnallisessa arvokeskustelussa saatetaan listata hyvältä kuulostavia periaatteita, joiden oletetaan voivan toteutua yhtä aikaa – halutaan esimerkiksi uusiutua sekä samalla kunnioittaa perinteitä ja välttää riskejä. Tämä ei auta tilanteissa, joissa vastakkain on täysin eri suuntiin vieviä arvoja, ja yhden arvon tehokas toteuttaminen voi estää toisen



toteutumisen. (Puohiniemi 2002, 20–21.) Yritys toteuttaa koulutuksellisen tasa-arvon erilaisia tulkintoja tasapuolisesti lieenee juuri tällainen tilanne.

Poliittisten konfliktien ytimessä ovat usein erilaiset tulkinnat jostakin keskeisestä arvosta. (van Ostaijen & Jhagroe 2015, 128–129, Stone 2012, 14). Stonen mukaan politiikka on loppumaton luova prosessi, jossa tavoitellaan yhteiskunnallista harmoniaa koettamalla ottaa erilaiset tulkinnat huomioon. (Stone 2012, 10.) Todellisessa arvokeskustelussa osapuolet tuovat esiin omat arvonsa, itselleen tärkeät asiat, jolloin selviää, mistä ollaan samaa ja mistä eri mieltä. (Puohiniemi 2002, 20–21.) Arvokeskustelun tulisi tuottaa oivalluksia ja lisätä ymmärrystä, auttaa roolinotossa moraalisenä operaationa, jolloin on mahdollista sovittaa toimintatapoja (Sandel 2012, 302–303).

Suomalaisten virallisten koulutuspoliittisten dokumenttien tutkimuksesta on ilmennyt, että markkinaliberaalit arvot eivät ole saaneet tavoitteiden määrittelyssä kovin vahvaa jalansijaa. Kokonaisuutena asiakirjoja hallitsivat 1990- ja 2000-luvulla edelleen yhteisökeskeiset arvot. Poikkeuksia ovat Teollisuuden ja työntekijöiden keskusliitto TT:n ja Elinkeinoelämän keskusliitto EK:n kannanotot, OPS:ien ainekohtaisista osuuksista kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden ryhmät, vuoden 2004 OPS:issa myös historian ja yhteiskunnan oppiaineryhmä sekä EU:n koulutuspoliittiset tavoiteohjelmat, joiden tavoitteissa painottuivat yksilökeskeiset arvot. (Kärki 2015, 282.) Toisessa, inklusiota käsittelevässä tuoreessa tutkimuksessa todetaan mahdollisuuksien tasa-arvon näkyvän dokumenteissa kestoiteemana mutta konkreettisesta toteutuksesta ei tällä hetkellä useimmiten puhuta. Vahva, aktiivinen oppija on esiin nouseva tavoiteltava lapsuuden ja koululaisuuden malli. (Ketovuori & Pihlaja 2016).

Jos uusia sukupolvia aletaan kasvattaa aiempaa yksilökeskeisempien tavoitteiden mukaan, voi suomalainen kulttuurikin ajan mittaan muuttua samaan suuntaan. Tällöin uudet arvot ovat Hofsteden termien ”suodattuneet ekologisten tekijöiden läpi” (ks. 4.1.2). Toisaalta yleisellä tasolla tehdyistä uusista koulutusta koskevista linjauksista on pitkä matka niiden toteuttamiseen käytännössä koulun arjessa (Simola 2015, 173). Yksittäisillä kouluilla koulukohtaisine opetussuunnitelmineen ja yksittäisillä opettajilla niiden käytännön soveltajina on merkitystä arvoisajallisen siirtäjinä. Voidaan kuitenkin pohtia, mitä koulujen ja luokkien profiloituminen esimerkiksi kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden pohjalta merkitsee, jos näiden aineiden arvopohja poikkeaa yleisten tavoitteiden arvoista.

Jatkotutkimuksena kannattaisi selvittää ensinnäkin uusimman OPS:in (2014) arvosisältö ja toisaalta kartoittaa kuntien, koulujen ja opettajien näkemyksiä arvoista eri puolilla Suomea, ja verrata niitä valtion virallisiin tavoitteisiin. Olisi tarpeen myös tehdä teoreettista perustutkimusta ja luoda koulutussosiologiaan uutta teoriaa, jossa arvot ovat mukana yhteiskunnan dynamiikan analyysissa.

Suomella on maailman mittakaavassa harvinainen mahdollisuuksien tasa-arvoa tavoitteenaan pitävä perusopetus, joka on tuonut yhteiskuntaan vakautta ja sosiaalista luottamusta sekä mahdollistanut väestön potentiaalin hyödyntämisen yhteiseksi hyväksi. Tämä järjestelmä on perustunut suomalaisten yhteisökeskeisiin säilyttämisarvoihin. Tällainen järjestelmä ei tue erilaistumista ja markkinoitumista ja on siksi vastakkainen uusliberalismin tavoitteille. Koettu tasa-arvoisuus on kaikkien etu, koska se lisää yhteiskunnallista luottamusta, yhteistä sosiaalista pääomaa, minkä on useissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä taloudelliseen kilpailukykyyn ja muun muassa innovatiivisuuteen (Helkama 2015, 125–134).

Vanhempien puheessa esiintyvään turvallisuusdiskurssiin liittyivät uhkakuvat koulujen ja luokkien lisääntyvästä levottomuudesta ja resurssien riittämättömyydestä samoin kuin menestysdiskurssiin liittyvä erinomaisuuden tavoittelu ”lohkouttavat” kouluvalintojen kautta peruskoulua. Voitaisiin ajatella, että turvallisuuden tunnetta, luottamusta kouluihin, voidaan koulutuspolitiikalla palauttaa resursoimalla niitä riittävästi, mutta tavoitteeksi on realistista ottaa ”riittävän hyvä koulu”. Pohdittaessa mitä sitten on riittävän hyvä koulu, olisi oppimistulosten mittarointia tärkeämpää esittää perustavia elämänpoliittisia kysymyksiä: Millaisessa yhteiskunnassa halutaan elää? Millainen vaihtoehto tuottaa pitkällä aikavälillä enemmän hyvinvointia, sosiaalista luottamusta ja luovia kansalaisia?

Otetaan ensin dystopia: Yksilöllisten koulutuksellisten oikeuksien painottaminen arvopäämääränä voi johtaa yhä eriarvoisempiin mahdollisuuksiin lisätä minuuden arvoa, jos toteuttamiskeinona on oppilasryhmien lisääntyvä jaottelu ja kontekstina yrittäjäminuuteen liitettyjen piirteiden kyseenalaistamaton korkeampi status. Jos peruskoulua uudistettaessa tavoitellaan lähtökohtaisesti menestystä, painottuu arvoparina yksilökeskeinen valta-suoriutuminen, joka on ristiriidassa universalismiarvo tasa-arvon kanssa. Tuloksena todennäköisesti olisi ratkaisuja, jossa yksilöllisempää opetusta tarjotaan maksukykyisten, runsaasti erilaisia pääomia omaavien vanhempien jälkeläisille. Jos valta-arvoihin vielä yhdistyy turvallisuuden ja yhdenmukaisuuden korostaminen, tuloksena lienee

paradoksaalisesti koulujen entistä vahvempi eriytyminen oppilaspohjan mukaan, mikä vähentää yhteiskunnallista luottamusta, todennäköisesti myös luovuutta

Seuraavaksi hahmotellaan Mannheimin termin utopia: Jos halutaan yhdistää mahdollisimman harmonisesti yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja mahdollisuuksien tasa-arvo, kyseenalaistetaan minuuden arvonlisäämisen nykyinen perusta – koko sosiaalisen elämän markkinoitumisen ja rahallisen mittaamisen välinerationaalinen mielekkyys. Arvorationaalisesta näkökulmasta painotetaan koulutuksen vaihtoehtoisia mielekkäitä päämääriä kuten yhteiskunnallisen luottamuksen vahvistamista, yhteistyötä kilpailun sijasta, yhteiskuntarauhaa, lasten sosioemotionaalista hyvinvointia, kestävästä kehitystä, globaalia oikeudenmukaisuutta. Ikään kuin astutaan ulos pakonomaisesta välinerationaalisesta kilpailun, vertailun ja syrjäyttävän minuuksien luokittelun kierteestä, ja annetaan kaikille vapautta ja mahdollisuuksia kehittää itseään kaikkien yhteiseksi hyväksi. Beverley Skeggs katsoo, että on elpymässä eettinen diskurssi, jossa vaihtoarvon sijasta keskitytään tavaroiden ja käytäntöjen – ja samalla myös ihmisten – itseisarvoon sekä yhteisölle hyödylliseen käyttöarvoon. Skeggs korostaa, ettei tarkoita hyödyllisen minuuden tuotannon esittelyä, joka on vallitseva eettinen imperatiivi, vaan sen ulottumattomissa olevaa autenttisuutta ja lahjomattomuutta. Huomio kiinnitetään tällöin yksilön itseisarvoon ja käyttöarvoon, joka pääsee esiin suotuisassa kontekstissa. (Skeggs 2014, 337–339). Tämä vastaa Fraserin (2008) ja Powerin (2012) näkemyksiä siitä, että uudelleenjakopolitiikka ei yksin riitä keinoksi puuttua koulutukselliseen eriarvoisuuteen, vaan tarvitaan myös tunnustamisen ja osallistamisen politiikkaa (*politics of recognition* and *politics of representation*).

Tämä voisi olla weberiläisenä arvorationaalisena ideaalityyppinä siintämässä johtotähden lailla ohjaamassa kauaskantoisimpia koulutuspoliittisia linjauksia. Mutta mitä arvonäkökulmalla olisi annettavaa koulutuspolitiikassa tässä ja nyt, jos koetetaan välttää sortumista liialliseen idealismiin ja voluntarismiin eli yhteiskunnan materiaalien reunaehtojen, Habermasin termin erilaisten pakkojen (Heiskala 2000, 203) kuten taloudellisen niukkuuden vähättelyyn? Nähdäkseni se avaa tällöinkin näkökulman toiminnan suunnan pohtimiseen. Jallinoja (2006, 226) havaitsi perhepolitiikkaa koskevan sanomalehtikirjoittelun analyysissään, että ideologia ja reformipolitiikka olivat diskursiivisesti erillään, perusteluja hallitsivat taloudelliset seikat. Virkamiehet ja poliitikot eivät puheessaan vedonneet moraalisiin tai poliittisiin syihin, vaan puhe rakentui välttämättömyyksille (Jallinoja 2006, 226, 233–235).

Tässä tutkimuksessa olen taustaoletuksenani pitänyt refleksiivisyyden mahdollisuutta; katsottujen materiaaalisten välttämättömyyksien rinnalla on ylläpidettävä kykyä kuvitella asioiden olevan toisin (Bourdieu & Wacquant 1995, 73) sekä pyrkimystä muuttaa yhteiskunnallisia käytäntöjä, jos ne eivät vaikuta tyydyttäviltä, koska pyrkimykset aina paikoitellen toteutuvat (Heiskala 2000, 217).

Schwartzin arvokehää soveltaen keskenään harmoninen arvopari universalismi–itseohjautuvuus näyttää mielestäni tarjoavan lupaavimmat koulutuspoliittiset suuntaviivat. Oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien huomioiminen on yhdistettävissä tasa-arvon tavoitteeseen, ja lisäksi painottuu arvokehällä muutosvalmiuden ulottuvuus. Mitä tämä merkitsisi koulujärjestelmän, vanhemmuuden ja lähiyhteisöjen kannalta?

Olemassa olevassa tilanteessa koulutuksellinen tasa-arvo olisi yhä tasa-arvoa mahdollisuuksissa kartuttaa kykyjään koulutuksen avulla, eli yhteiskunnan puolelta eriarvoisuuteen puuttumista koulutuspoliittisella resurssien uudelleenjaolla, jotta oppilaat olisivat tasavertaisemmissa asemissa kilpaillessaan tulevaisuudessa työmarkkinoilla. Tällöin tietenkin ajatellaan edelleen koulutuksen tuottamien kykyjen vaihtoarvoa markkinoilla. Kouluvalintoja ajatellen tasa-arvoa olisivat asuinalueesta ja varallisuudesta riippumattomat mahdollisuudet valita kieliä ja painotettua opetusta, joita tarjotaan lähikouluissa. Tällöin puututtaisiin valta- ja suoriutumisarvojen ja universalismin jännitteeseen lisäämällä huonompiosaisten mahdollisuuksia osallistua statuskilpailuun eli symboliseen kamppailuun yhteiskunnan luokka-asemista. Näinhän sosiaalidemokraattinen liberalismi (Olssen, Codd & O'Neill 2003, 93) on toiminut.

Jos koulujen opetustarjonta saataisiin pidettyä tasoltaan samanlaisena, vanhempien osuutena olisi vetäytyä koulushoppailusta muista kuin pakottavista syistä ja löyhentää käsitystä siitä, ketkä kuuluvat kouluyhteisöön. Taustaltaan ja tuen tarpeiltaan erilaiset oppilaat todennäköisesti jakautuisivat tällöin kouluihin tasaisemmin ja tuen tarpeesta huolehtiminen jakautuisi myös tasaisemmin. Tässä kohtaa tulisi päivittää suomalaisen yhdenmukaisuusarvon sisältöä lähtökohtaisesta samanlaisuudesta erään haastatellun ilmaisemaan suuntaan: ”koulun tehtävä on ennemminkin tehdä ihmisistä samanlaisia, kuin ihan erilaisia, jos otetaan mielettömän karkeasti”. Jos koulu on riittävän hyvä, lähtökohtaerojen tasoittuminen hyödyttää lopulta kaikkia.

Richard Florida pitää elinvoimaisiin kaupunkeihin syntyviä löyhiä yhteisöjä olennaisina inhimillisen luovuuden kannalta. Löyhät yhteisöt eivät edellytä jäseniltään pitkää yhteistä

historiaa, vaan ovat avoimia ottamaan jäsenikseen erilaisia ihmisiä. Vastineeksi yhteisön avautumisesta yhteisön luovuus vahvistuu. Ihmiset pääsevät nopeammin sisälle yhteisöön, heidän resurssinsa tulevat käyttöön, uudet ideat lyövät helpommin läpi ja syntyy uusia mahdollisuuksia (Florida 2005, 404–405). Koulutuspolitiikan yhtenä tavoitteena pidetään oppilaiden luovuuden lisäämistä. Luovuus pääsee kukoistamaan erilaisuutta suosivassa ympäristössä, joka antaa vapauksia ja uusia elämyksiä. Ajatellen koulua tulevaisuuden yhteiskuntaa varten kasvattajana koulujen tulisi pyrkiä tällaisiksi. Haluaisinkin purkaa representaatiota arvostetuista sosioekonomisesti vahvojen alueiden kouluista esittämällä, että on täysin mahdollista, että oppilasainekseltaan heterogeenisissa köyhempien alueiden kouluissa muodostuu luovuudelle välttämätöntä, sosiaalisesti avointa löyhää yhteisöllisyyttä, josta pulppuavat tulevaisuuden innovaatiot. Nämä koulut saattavat siis myös olla erittäin hyviä kouluja, kunhan niiden resursoinnista huolehditaan.

Talouden globalisoitumiseen ja koulutuksen markkinoitumiseen liittyy uudenlaisia ongelmia. Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden dilemmaa on pohdittu ennen pitäen mittakaavana kansallisvaltion sisäistä tilannetta. Nyt havaitaan lisäksi globaaleja jakolinjoja, sekä uudenlaisia keskusta–periferia-suhteita. Koulutusjärjestelmiä kehitettäessä tulisi vaikuttaa periferioitumisen syihin. (Cummings 2003, 277, 287–288.) Tätä ajatellen pienille valtioille olisi viisaampaa säilyttää melko vahva päätäntävalta voidakseen pitää huolta alueensa elinoloista. Suomessa universalismiarvoihin pohjautuva kohtuullisuus on itse asiassa edellytys kestäväälle kehitykselle. Jatkuva kasvu ja kilpailu eivät vaikuta tulevaisuuden kannalta viisaalta vaihtoehdolta, ja Suomi voisikin olla edelläkävijänä toisin toimimisessa. Osana toisin toimimista näen kansallisen mahdollisuuksien tasa-arvon koulutuspolitiikan jatkamisen, tuoden siihen aiempaa vahvemmin itseohjautuvuusarvoja, joita käytännössä edistetään kannustamalla jokaisen oppilaan vahvuuksia. Tässä ei tule myöskään unohtaa vanhempien puheessa ilmennyttä hyvinvointidiskurssia, jossa koulutuksen tavoitteeksi representoituu ”ehjä, monipuolinen ihminen”.

## Lähteet

- Ahonen, S. (2003) Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. & Rinne, R. (2012) Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. (2012) Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi (aika 1960-luvulta 2000-luvulle). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.
- Ball, S. J. (2006) Education Policy and Social Class. Routledge.
- Ball, S. J. (2003) Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. (1990) Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology. Routledge.
- Bernelius, V. (2013) Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2013:1. Helsinki: Edita Prima.
- Bernelius, V. (2012) Tutkittua tietoa koulujen ja väestörakenteen alueellisesta eriytymisestä. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen & J. Kuusela. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 2012: 13.
- Bourdieu, P. (2004, alkuteos 1986) The forms of capital. Teoksessa: Ball, Stephen (toim.) RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education, s. 15–29.
- Bourdieu P. & Wacquant L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Broadfoot P. 2007, alkup. 1985. Changing patterns of educational accountability in England and France. Teoksessa: M. Crossley, P. Broadfoot & M. Schweisfurth (toim.) Changing Educational Contexts, Issues and Identities. 40 years of Comparative Education. Routledge.
- Bunar, N. (2010) Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. Journal of Education Policy 25 (1), 1–18).
- Cummings W. K. (2003, alkup. 1997) The Limits of Modern Education. Teoksessa: Beauchamp E. (toim.) Comparative Education Reader. RoutledgeFalmer.
- Ehrenreich, B. (1989) Fear of falling. The inner life of the middle class. New York, Pantheon Books.
- Engeström, Y. (2005) Mistä arvot tulevat ja mihin ne menevät: toiminnan näkökulma. Teoksessa: A-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja, toim. Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus.

- Eskola, J. (2010) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Espoon kaupunki. (2010) Yläkoululaisen opas. Lukuvuosi 2011–2012. Suomenkielisen opetuksen tuloksikkö.
- Fairclough, N. (1992) Discourse and Social Change. Polity Press.
- Florida, R. (2005) Luovan luokan esiinmarssi. Talentum.
- Fraser N. (2008) Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World. Columbia University Press.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2010) Understanding Education – A Sociological Perspective. Polity Press.
- Gronow, J. & Töttö, P. (1996) Max Weber – Kapitalismi, byrokratia ja länsimainen rationaalisuus. Teoksessa: J. Gronow, A. Noro & P. Töttö, toim. Sosiologian klassikot. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskala, R. (2000) Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Helkama, K. (2015) Suomalaisten arvot – mikä meille on oikeasti tärkeää? Helsinki: SKS.
- Helkama, K. (2009) Moraalipsykologia – Hyvän ja pahan tällä puolen. Edita.
- Helkama, K. & Olakivi, A. (toim.) (2012) Pyhtää: yhteiskunnallinen ja psykologinen muutos. Sosiaalipsykologista seurantatutkimusta 1975–2007. Helsingin yliopisto, sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:19.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. (1990) Teun A. van Dijk:n diskurssianalyysi. Teoksessa: Mäkelä K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2012) Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 2012: 13.
- Jallinoja, R. (2006) Perheen vastaisku – familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki, Gaudeamus.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2006) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2004) Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen E. (2006) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen A., Juhila K. & Suoninen E. (2004) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

- Juhila, K. (2006) Tutkijan positiot. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Juhila K. & Suoninen E. (2006) Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa: Jokinen A., Juhila K. & Suoninen E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M., toim. (2010) Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä. Gaudeamus.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012) Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus ja Aika 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. (2015) Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalberg, S. (1980) Max Weber's Types of Rationality: Cornerstones for the Analysis of Rationalization Processes in History. *The American Journal of Sociology* 85 (5), 1145–1179.
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. (2016) Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa: Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Suomen kasvatustieteellinen seura 2016.
- Koivisto, O. (2008) Kouluvalinta vai koulun valinta? Oppilaiden valikoituminen yläkouluihin Espoossa keväällä 2006. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Koivuhovi, S. (2012) Lähikoulu vai painotettu opetus? Kouluvalintatyyppien mallintaminen Espoon kouluvalintatilassa. Teoksessa: Atjonen P. (toim.) Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino.
- Koivuhovi, S. (2012) Perheet koulua valitsemassa – kyselylomaketutkimus espoolaisperheiden yläkouluvalinnoista. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kosunen, S. (2016) Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland. *Studies in Educational Sciences* 267. Institute of Behavioural Sciences. University of Helsinki. Helsinki: Unigrafia.
- Kosunen, S. (2014) Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 29 (4), 443–466.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.844859>
- Kosunen, S. (2012) ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43 (1), 7–19.
- Kosunen, S. (2010) Kouluvalintapeli Vantaan koulumarkkinoilla – korkeakoulutettujen vanhempien kouluvalintadiskursseja. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.



- Kosunen, S. & Seppänen, P. (2015) ”Helky laulu, kaisu maine”: koulujen maineiden rakentuminen ja opetusryhmien mainehierarkiat kaupungeissa. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kukkola, M. (2014) Instrumentaaliset ja ekspressiiviset arvot vanhempien kouluvalintojen taustalla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kurki, T. & Brunila, K. (2014) Education and Training as Projectised and Precarious Politics. *Power and Education* 6 (3), 283–294.
- Kuusela, J. 2012. Eriytymiskehitys oppimistulosten valossa. Teoksessa: Jakku-Sihvonen R. & Kuusela J. *Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13.
- Kärki, I. (2015) Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 376. Helsinki: Unigrafia.
- L 628/1998. Perusopetuslaki.
- Lawn M. & Lingard B. (2012) Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal* 1 (2), 290–306.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. WSOY.
- Maroy, C. (2009) Convergences and hybridization of educational policies around ‘post-bureaucratic’ models of regulation *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39 (1), 71–84. DOI:10.1080/03057920801903472
- Mäkelä, K. (toim.) (1990) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nagel T. (1991) *Equality and partiality*. Oxford University Press.
- Olssen M., Codd J. & O'Neill A. (2003). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Paul Chapman Publishing/SAGE.
- Oría, A., Cardini, A., Ball, S., Stamou, E., Kolokitha, M., Vertigan, S. & Flores-Morino, C. (2007) Urban Education, the Middle Classes and Their Dilemmas of School Choice. *Journal of Education Policy* 22 (1), 91–105.
- van Ostaïjen, M. & Jhagroe, S. (2015) Get those voices at the table: Interview with Deborah Stone. *Policy Sciences* 48: 127–133.
- Ozga, J. & Lingard, B. (2007) Globalisation, education policy and politics. Teoksessa: Lingard, B. & Ozga J. (toim.) *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009) *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere, Vastapaino.

- Pohjanheimo, E. (2005) Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksia Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja, toim. Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Poikolainen, J. (2011) "Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?" – Vanhempien kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 42 (2), 131–143.
- Power, S. (2012) From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* (10) 4, 473–492.
- Puohiniemi, M. (2002) Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Vantaa: Limor kustannus.
- Puustinen, A. (2014) Ilmastomuutosvastuu yksilön näkökulmasta. Pro gradu. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201412112400>
- Raveaud, M., & van Zanten, A. (2007) Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107–124.
- Reay, D. (2008) Psychosocial Aspects of White Middle Class Identities. Desiring and Defending against the Class and Ethnic 'Other' in Urban Multi-ethnic Schooling. *Sociology* 42 (6), 1072–1088.
- Reay, D. (1998) Engendering Social Reproduction: mothers in educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (2), 195–209.
- Rimpelä, M. & Bernelius V. (2010) Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. *MetrOP-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, J. (2000) The Globalisation of Education: Finnish Education on the Doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. (2004) Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 2004 (1), 34–54.
- Rinne, R., Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2015) Kouluvalinta keskiluokan hankkeena – keskiluokan fraktioiden eriytyvät valinnat ja asenteet. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylän yliopistopaino.
- Sandel, M. (2012) Oikeudenmukaisuus. Kuinka toimia oikein? HS-kirjat. Hämeenlinna. Karisto.
- Schwartz, S. (2011) Kulttuuriset arvo-orientaatiot. Kansallisten erojen luonne ja seuraukset. Limor kustannus.
- Schwartz, S. (2005) Universalismi-arvot ja moraalisen universumimme laajuus. Teoksessa: A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja, toim. Arvot, moraali

ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus.

- Schwartz, S. (1992) Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries. Teoksessa: M. Zanna, toim. *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 25, 1–65. California: Academic Press.
- Seppänen, P. (2006) Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P. (2004) Suomalaiskaupunkien 'eletyt koulumarkkinat' kansainvälisessä valossa. *Kasvatus*, 35(3), 286–304.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (2015) Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylän yliopistopaino.
- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartainen, H. & Murto, V. (2015) Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylän yliopistopaino.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. (2012) Suomalaisen yhteiskunnan eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Silmäri-Salo, S. (2015) Peruskoulun yläkouluvalinnat Turussa. Perheiden yläkouluvalintojen rakentuminen äitien puheissa ja toimissa. Turun yliopiston julkaisuja C 403. Turku: Painosalama.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. (2015) Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylän yliopistopaino.
- Simola, H. (2015) Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Skeggs, B. (2014) *Elävä luokka*. Tampere: Vastapaino.
- Stone, D. (2012) *Policy Paradox. The Art of Political Decision Making*. Third Edition. Norton.
- Sulkunen, P. (1990) Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: Mäkelä K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoninen, E. (2004a) Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

- Suoninen, E. (2004b) Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, H. & Ryyänen, S. (2014) Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into Kustannus.
- Swift, A. (2003) How not to be a hypocrite. School choice for the morally perplexed parent. London: Routledge.
- Varjo, J. (2011) Koulupiirien valtiollinen regulaatio/deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. Kasvatus & Aika 5 (1), 79–113.
- Varjo, J. & Kalalahti M. (2011) Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. Yhdyskuntasuunnittelu, 4/2011.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Seppänen, P. (2015) Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalintatilat. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylän yliopistopaino.
- Virmasalo, I. (1999) Karl Mannheim – Tiedon ja koulutuksen tuntematon klassikko. Teoksessa: T. Aittola (toim). Kasvatussosiologian teoreetikoita – uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Yliopistopaino.
- van Zanten, A. (2003) Middle-Class Parents and Social Mix in French Urban Schools: Reproduction and Transformation of Class Relations in Education. International Studies in Sociology of Education, 13 (2), 107–123.

## Sähköiset lähteet

- Armila, P. (2016) Mukaan matkojenkin päästä? Kilometrien kirot ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Näkökulma, helmikuu 2016, nro 18. Nuorisotutkimusseura. Viitattu 6.2.2016. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/tiedostot/nakokulma18\\_nuoruus\\_hallitus/ohjelmassa\\_syrjaseutujen\\_nuoret.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/tiedostot/nakokulma18_nuoruus_hallitus/ohjelmassa_syrjaseutujen_nuoret.pdf)
- Espoon kaupunki. (2014) Monikulttuurisuusohjelma 2014–2017. Viitattu 4.9.2015. [http://www.espoo.fi/fi-FI/Sosiaali\\_ja\\_terveyspalvelut/Maahanmuuttajapalvelut/Monikulttuurisuusohjelma](http://www.espoo.fi/fi-FI/Sosiaali_ja_terveyspalvelut/Maahanmuuttajapalvelut/Monikulttuurisuusohjelma)
- Espoon kaupunki. (2015a) Espoon kaupungin verkkosivut. Viitattu 4.9.2015. [http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon\\_kaupunki/Tietoa\\_Espoosta/Tilastot\\_ja\\_tutkimukset/Vaesto\\_ja\\_vaestonmuutokset/Vaestomuutosten\\_ennakkotiedot\(487\)](http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon_kaupunki/Tietoa_Espoosta/Tilastot_ja_tutkimukset/Vaesto_ja_vaestonmuutokset/Vaestomuutosten_ennakkotiedot(487))
- Espoon kaupunki. (2015b) Espoon kaupungin verkkosivut. Viitattu 4.9.2015. [http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon\\_kaupunki/Tietoa\\_Espoosta/Historia](http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon_kaupunki/Tietoa_Espoosta/Historia)
- Espoon kaupunki. (2015c) Espoon kaupungin verkkosivut. Viitattu 10.9.2015. [http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon\\_kaupunki/Tietoa\\_Espoosta](http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon_kaupunki/Tietoa_Espoosta)

- Pietiläinen, J. (2011) Länsiväylä. 3.8.2011. Viitattu 11.9.2015.  
<http://www.lansivayla.fi/artikkeli/64187-kokoomukselle-eniten-hyotya-suurvaltuustosta>
- Pietiläinen, J. (2014) Länsiväylä. 22.9.2014. Viitattu 4.9.2015.  
<http://www.lansivayla.fi/artikkeli/239244-tama-perhe-on-harvinaisuus-juuret-espoossa-ainakin-viidessa-polvessa>
- Pulkkinen, A. (2011) Kuntatekniikka. 12.8.2011. Viitattu 4.9.2015.  
<http://kuntatekniikka.fi/2011/08/12/espoon-vakiluku-ylitti-neljannesmiljoonan>
- Schwartz, S. (2006) Basic Human Values. An Overview. Viitattu 15.8.2015. <http://segrdid2.fmag.unict.it/allegati/convegno%207-8-10-05/schwartzpaper.pdf>
- Tilastokeskus (2016) Tieto & trendit 3/2016. Talous- ja hyvinvointikatsaus. Tiihonen, A. Kaupungistuminen etenee – löytyykö kaikille sopiva asunto? Viitattu 3.10.2016.  
<http://tietotrendit.stat.fi/mag/mag/article/177/>
- Tilastokeskus. (2014) Viitattu 7.9.2015. <http://www.stat.fi/tup/kunnat/kuntatiedot/049.html>
- Valtioneuvosto. (2015) Viitattu 21.7.2016.  
<http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>,  
[http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/2778002/2\\_osaaminen\\_koulutus.pdf/3bdd5636-52f8-4555-8112-899806c55f09](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/2778002/2_osaaminen_koulutus.pdf/3bdd5636-52f8-4555-8112-899806c55f09)
- Valtioneuvosto. (2011) Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. Viitattu 21.7.2016. Koulutus, tiede- ja kulttuuripolitiikka, s 31.  
<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a>

## Muut lähteet

- Alasuutari, P. (2013) Epistemic governance. Luento Koulutussosiologian ja -politiikan lukukausiseminaarissa 15.11.2013. Helsingin yliopisto.
- McLaren, P. (2016) Social justice and education: pedagogies and practices of hope and change. Lecture and discussion 27.4.2016. University of Helsinki.

## Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko ja SES-tikkaat.

Liite 2. Kouluvalintaperusteluista hahmottuneet diskurssit sekä niiden sisältämät arvot ja representaatiot.

## PASC HAASTATTELURUNKO Espoo 2011

**Ohjeita haastattelijaille** (myös myöhemmin kehyksissä)

(1) **Valmistaudu haastatteluun huolellisesti.**

(2) Haastattelijan on ymmärrettävä tutkimuksen teoreettinen kehys, joten **perehdy aiheeseen kytkeytyvään tutkimuskirjallisuuteen.**

(3) Haastattelurunko koostuu teemoista ja aiheista. Aiheet ovat *kursiivilla* ja ne on jokaisessa haastattelussa käytävä läpi. Muut teksti on haastattelijaa varten. **Jokaisessa haastattelussa pitäisi tuottaa puhuntaa jokaisesta teemasta ja aiheesta.** Haastattelijalla muovaa aiheet itselleen ja tilanteeseen sopiviksi. Jokaiseen kohtaan voisi lisätä keskustelua aiheesta eli **pyydä läpi haastattelun perustelevaan vastauksia: miksi, miten.**

(4) **Haastattelurungon logiikka on mennä konkreettisesta ja yksittäisestä abstraktiin ja yleiseen.** Kerran kysyttyä ei toisteta vaan keskustelua pyritään koko ajan syventämään ja nostamaan yleisemmälle, pohtivalle tasolle. Silti ytimessä on koko ajan puhe oman lapsen koulutuksellisesta tulevaisuudesta, jota peilataan loppua kohden yleiseen koulutuspoliittiseen puhuntaan.

(5) **Valmistaudu haastatteluun perehtymällä kyselylomakkeen tausta-osioon jokaisen haastateltavan kohdalta.** Keskustelu monista aiheista on luontevaa aloittaa viittaamalla kyselyn vastaukseen, monissa kohdissa lukee siksi ks. kysely. Esim. ”olet kyselyssä maininnut, että kouluvalinnoilla on xx merkitys, voisitko kertoa tarkemmin...” Kannattaa kirjata jokaisen kyselyvastaukset haastattelurunkoon, jotta haastattelun eteneminen sujuu mahdollisimman luontevasti. Jos kyselystä puuttuu taustatietoja, pyydä täydennystä haastattelun yhteydessä.

(6) **Tutustu Espoon kouluvalintapolitiikkaan ja oppilasalueisiin ennen haastattelua, kuten myös perheiden ilmoittamien koulujen kotisivuihin** (mm. painotukset). Tutustu haastateltavasi kotiseutuun: miltä asuinalueelta, mitkä lähimpiä kouluja (myös lomakkeessa mainitun yhden lähimmän koulun lisäksi muut mahdollisuudet, erityistapauksena myös Kauniainen).

(7) **Lue Espoon kouluoppaat:** Tulevan ekaluokkalaisten vanhemmille, A-kielet ja painotettu opetus, Yläkoululaisen opas 2011-2012, Tehostettua ja erityistä tukea ([www.espoo.fi](http://www.espoo.fi)). (9) Tutustu Espoon painotuksiin perusteellisesti

(8) **Selvitä itsellesi Espoon erityisoppilaiden sijoittuminen kouluihin** (yleisopetus + integraatio vai inkluusio / pienryhmä; opas löytyy Espoon suomenkielisen sivistystoimen sivuilta) ja lisäksi lyhenteen, jonka vanhempi on ilmoittanut lapsensa erityisopetuksen tarvetta määrittämään (HOJKS, HOPS, HOS, ESY, etc.), sisältö (ks. Opetussuunnitelman perusteet 2004 ja/tai esim. Hautamäki J. & al. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. WSOY.)

(9) Liitteet: no 1 ja 4 on käytettävä, muita tarpeen mukaan.

(10) Huomioi asioiden kuvailu elein ja ilmein, puhe/perustelut on saatava tallennettua. (esim. haastattelurungon lopussa olevan lisälomakkeen kohdat 1-4. Keskustelu sisällöistä nauhalle!

(11) Vältä ns. ”ääneen seuraamista” (puheen kommentointia: joo, okei, niin, jne.), tyydy mieluummin osoittamaan kiinnostuksesi ja ymmärryksesi nyökkäämällä: helpottaa litterointia.

(12) Haastattelukysymykset viestivät helposti, että ainoa oikea ajatus on olla huolestunut lapsen koulutusurasta ja tehdä kaikki sen eteen - muu on vastuuttomuutta ja huonoa vanhemmuutta. Tällöin ei saada esiin perinteistä ajatusta siitä, että koulu on vain pakollinen välivaihe matkalla aikuisuuteen ja että työelämässä pärjätään omilla ansioilla. Tähän suuntaan ajattelevien täytyy uskoa, että heidän puhunnastaan ollaan tutkimuksessamme myönteisesti kiinnostuneita. Haastattelijoiden on oltava sensitiivisiä, huomaavaisia ja tahdikkaita.

(13) Pitää nähdä pitkä linja eikä tuijottaa yläkouluvalintaan. On kyse vain yhdestä tilanteesta, jossa valinnat voivat aktualisoitua. Muista tutkimusta tarkentava alaotsikko ”Perheiden koulutusstrategiat, eriarvoistuminen ja paikalliset koulupolitiikat suomalaisessa peruskoulussa”. Perheen koulutusstrategiassa ei ole kyse yhdestä tai muutamasta valinnasta, vaan perheen ’pedagogisesta eetoksesta’, joka kantaa yhä useammin varhaislapsuudesta (esim. lukemaan opettaminen ennen koulua) aikuisuuteen (sosiaalisten verkostojen tarjoaminen). Peruskysymyksiä: Miksi jotkut valitsevat tiettyjä reittejä ja toiset toisia? Miten tämän on yhteydessä perhehabitukseen ja -kulttuuriin ja -pääomiin? Miten paikallinen koulupolitiikka on yhteydessä tähän?

(14) **Pyydä lupa haastattelun nauhoitukseen ja allekirjoituta lomake, jossa annetaan lupa materiaalin käyttämiseen tutkimuksissa.** Tämä tehdään yleensä haastattelun alussa, mutta toisinaan vanhemmat saattavat antaa luvan vasta haastattelun lopussa kuultuaan tarkemmin mistä haastattelussa on kyse.

## 1. TAUSTATIEDOT

Kysytään vain ne tiedot, joita ei löydy kyselylomakkeesta. Lomakkeessa annettuja tietoja kannattaa käyttää haastattelun virikkeenä. (Esim. olet maininnut kyselyssä, että olet koulutukseltasi tekniikko. Kertoisitko enemmän koko koulutustaustastasi.)

Kerro tallentimelle haastattelun ajankohta (pvm) + PASW koodi (esim. id 678) kyselylomakkeen taustaosiosta.

*Perheen kuvaus:* keitä kuuluu haastateltavan perheeseen? (haastateltavan oma määrittelemä perheestä: lapsi ja isä tai äiti, ydinperhe (biologiset vanhemmat), uusperhe jne.)

*Vastaajan syntymävuosi*

*Lapsen toisen vanhemman / huoltajan syntymävuosi*

*Haastateltavan koulutuspolun kuvaus*

*Haastateltavan ammattipolun kuvaus; missä ammateissa toiminut ja kuinka kauan?*

*Haastateltavan vanhempien koulutus ja ammatti*

*Haastateltavan puolison / kumppanin vanhempien koulutus ja ammatti*

*Haastateltavan ja perheen sosioekonomisen aseman kuvaus: taloudellinen tilanne, koulutus ja ammatti (Liite 4. Tikapuut: subjektiivinen SES)*

## 2. VALINNAT, TOIVEET JA SUUNNITELMAT jotka koskevat lapsen koulutusta

Kyse on siitä, millaisia toiveita, odotuksia ja suunnitelmia perheellä on lapsen tulevasta koulutuksesta, ammatista, yhteiskunnallisesta asemasta? Mitkä asiat lapsen koulutukselliseen tulevaisuuteen vaikuttavat ja mitä perhe siinä tekee / voi tehdä?

### a. Asuinalueen kuvaus

*Kaupunginosan ja kadun nimi, jolla asuu (ks. kysely)*

- *Asuinaika alueella (ks. kysely)*
- *Millainen asuinalue on, viihdytäänkö asuinalueella?*
- *Kuvailu; millaisia ihmisiä alueella asuu? (SES)*
- *Huomiointiinko tulevat koulut asuinpaikkaa valittaessa, miten? (Ks. kysely)*
- *Missä muualla asunut ja kuinka kauan?*

### b. Aiemmat ja muut kouluun liittyvät valinnat

*Milloin ja millaisia lapsen koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyviä valintoja on tehty jo ennen yläkouluun siirtymistä?*

- *päivähoitoratkaisut (kotiaitiys tai -isyys, perhepäivähoito, päiväkot)*
- *esikoulu*

*Missä alakoulussa 6. lk käyvää lapsi opiskelee tällä hetkellä ja missä aloittanut? (ks. kysely)*



- *alakoulun valinta, millä perusteilla? ja miksi* (ks. kysely)
  - koulumatka, kaverit
  - musiikki- tai kieliluokkavalinta tai muu painotettu opetus ja missä vaiheessa
  - ylimääräisen kielen opiskelu (A2 -kieli)

*Onko ennen yläkoulua tehdyillä ratkaisulla ja valinnoilla merkitystä lapsen tulevan koulutuksen kannalta?*

### **c. Ajankohtaiset yläkouluvalinnat (6. luokalla)**

*Mihin yläkouluun haettu 7. luokalla / tai mikä yläkoulu osoitettu tai osoitetaan?* (ks. kysely)  
 Millainen mielikuva koulusta ja mihin se perustuu?

*Lapsen koulumenestys:*

- viimeisimmän todistuksen *keskiarvon* luonnehdinta (ks. kysely + vanhemman oma määrittely ka:n tasosta)
- mistä aineista parhaat arvosanat, missä aineissa ehkä vaikeuksia?

Millainen *kouluvalintaprosessi* oli? (ks. kysely)

- Käytiinkö perheen sisällä *keskusteluja* siitä mihin yläkouluun lapsi menee? Millaisia?
- Ketkä keskusteluihin osallistuivat? Osallistuiko lapsi itse?
- *Miten* lopulliseen päätökseen päädyttiin? Mitkä tekijät ja kuka tai ketkä lopulliseen päätökseen vaikuttivat?
- Oliko koulunvalintaprosessi samanlainen muiden sisarusten kohdalla?

*Vertailtiinko eri kouluja? Millä perusteilla?*

- Mistä lähteistä perhe sai *tietoa eri kouluista? Millaista tietoa?* (ks. kysely)
- Osallistuttiinko yläluokkien informaatiotilaisuuksiin ja kuka tai ketkä niihin osallistuivat?
- Löytyykö / saadaanko yläkouluihin ja kouluvalintaan liittyvää informaatiota riittävästi?

*Millaisia kouluja kodin lähellä on?*

*Harkitsiko perhe hakemista muun kuin asuinalueen lähikouluun? Perusteluja? Jos harkitsi, mutta jätti hakematta, miksi?*

*Millaiset mahdollisuudet Espoossa on valita haluamansa yläkoulu?*(ks. kysely)

Millaisia näkemyksiä vanhemmilla on *lähikouluperiaatteesta* eli siitä, että koulu määräytyy pääasiassa kodin osoitteen (asuinalueen) ja oppilasalueen mukaan?

*Millaiset asiat ovat merkityksellisiä yläkouluvalintaa tehtäessä? Millainen on hyvä koulu ja opettaja? Mitkä ovat tärkeitä oppiaineita?*

Painotettu opetus, tasokurssit ja kilpailu

Millainen *merkitys* painotetulla opetuksella on vanhemmalle ja lapselle? Millaisia eroja on painotetun opetuksen ja yleisluokkien välillä?

Vaikuttaako/vaikuttiko *painotettu opetus* yläkoulun valintaan?

Jos lapsi menee / on haettu / haetaan painotettuun opetukseen, millä perusteilla oppilaat valitaan / valittiin? (ks. kysely)

Mitä mieltä ollaan *tasokursseista* eli oppilaiden ryhmittelystä koulumenestyksen mukaan?

Mitä ajatellaan *pääsykokeista ja kilpailusta* peruskoulussa?

Pitäisikö yläkoulun tai jopa alakoulunkin päätteeksi järjestää ylioppilaskirjoitusten tapainen kansallinen *päättökoe*, jotta vanhemmat voivat niiden perusteella vertailla kouluja?

Pitäisikö päättökokeen *tulokset* tai jos sellaista ei ole, oppilaiden suoritustaso (esim. keskiarvojen keskiarvo) *julkistaa* jolloin siitä voitaisiin laatia nk. *ranking listat*?

**d. Kouluun kohdistuvat muut toimet ja toiveet** (valintaa kompensoivat tai täydentävät)

*Millaisissa asioissa ollaan yhteydessä opettajiin ja rehtoriin?*

*Miten ja miksi osallistutaan ja / tai vaikutetaan koulun toimintaan (kodin ja koulun yhteistyö)?*

- *Osallistutaanko* esim. vanhempainyhdistyksen toimintaan?
- *Kuka osallistuu, millä tavoin ja miksi?*

- kouluun vaikuttaminen ajatellen oman lapsen oppimismahdollisuuksia / saamista muuhun (parempaan) luokkaan
- kouluun vaikuttaminen oman lapsen saamiseksi tiettyyn (parempaan) luokkaan / ryhmään
- kouluun vaikuttaminen kaikkien lasten opetuksen kehittämiseksi (vanhempaintoimikunta, vanhempain yhdistys, koulun johtokunta, vanhempain aloitteet)

*Millaisia suunnitelmia, toiveita tai haaveita vanhemmilla on lapsensa koulutuksesta, ammatista ja yhteiskunnallisesta asemasta tulevaisuudessa?*

- jatkokoulutus: ammattikoulu, lukio, korkeakoulu, yliopisto?
- esimerkki toiveammattista, asemasta yhteiskunnassa

### 3. VOIMAVARAT joilla suunnitelmia, toiveita tai haaveita voidaan toteuttaa

Tässä on kyse siitä millaisia taloudellisia, kulttuurisia, koulutuksellisia ja sosiaalisia voimavaroja perheellä on, käyttääkö perhe niitä ja miten tietoisesti lapsen koulutusuran rakentamiseen

#### a. Taloudelliset voimavarat

Onko *taloudellisilla tekijöillä vaikutusta* perheen tekemille koulutukseen liittyviin valintoihin? Tarvitaanko peruskouluun vanhempien rahallista panostusta? Ollaanko valmiita kustantamaan tarvittaessa koulumatkat? Kalliit harrastukset? Kurssit ja matkat? Kirjat?

#### b. Kulttuuriset voimavarat

*Miten lapsi viettää vapaa-aikaansa*, mitä harrastuksia hänellä on? (ks. lomake)

*Miten vanhemmat viettävät vapaa-aikaansa*, millaisia harrastuksia heillä on?

*Mitä perhe tekee yhdessä vapaa-ajallaan?*

Ohjataanko lapsia samankaltaisiin harrastuksiin ja miten?

Onko perheellä 'korkeakulttuurisia' harrastuksia (kirjallisuus, musiikki, taide, teatteri)?

Onko *harrastuksilla ja perheen vapaa-ajan viettotavoilla* merkitystä lapsen tulevaan koulutukseen? Millaisena vanhemmat näkevät erilaisten (ja varsinkin "kehittävien") harrastusten merkityksen ajatellen koulutusta?

- esim. ylimääräisen kielen opiskelu
- kirjojen, kurssien yms. hankkiminen lapselle
- harrastukset (ei vain "kadulta" pois pitävät)

#### c. Koulutukselliset ja kasvatukselliset voimavarat

Millainen merkitys *vanhempien koulutuksella ja ammatilla* on lapsen tulevaisuuden koulupolkua pohdittaessa? Entä perheen muiden lasten koulupoluilla?

Onko merkitystä sillä, tuntevatko vanhemmat *koulutusjärjestelmän toimintaa*? (esim. mihin kouluihin voi hakea peruskoulun jälkeen)

*Autetaanko lasta kouluun liittyvissä tehtävissä* (kotitehtävät, oppimisvaikeudet)

#### d. Sosiaaliset voimavarat

Kenen / keiden kanssa lapsen koulutukseen ja kouluvalintaan liittyvistä asioista keskustellaan?

Onko vanhempien sukulaisilla, ystävillä ja tuttavilla eli *sosiaalisilla verkostoilla ja suhteilla* merkitystä lapsen koulutusta pohdittaessa?

Millainen on vanhempien sukulais- / ystävä- / tuttavapiiri *koulutukseltaan ja ammatilliselta taustaltaan*? Keskustellaanko heidän kanssaan koulutukseen liittyvistä asioista? Millainen merkitys keskusteluilla on pohdittaessa koulutusta? Onko valittu samoin kuin ystävä/tuttavapiirissä on ollut tapana?

*Tuntevatko* vanhemmat opettajia tai muita *koulutusalan ihmisiä* ja keskustellaanko heidän kanssaan koulutukseen liittyvistä asioista?

Millaisena vanhemmat näkevät *lapsen oman kaveripiirin* merkityksen koulutukseen liittyviä asioita pohdittaessa?

#### 4. ARVOSTUKSET jotka liittyvät koulutukseen

Tässä pidetään koko ajan mukana oma lapsi mutta nouseaan yleisempään pohdintaan siitä mitä asioita pidetään tärkeinä koulutusta ja tulevaisuutta ajatellen.

Vaikuttaako yläkoulu / kouluvalinta lapsen *tulevaisuuteen ja koulutusuraan* peruskoulun jälkeen?  
(ks. kysely)

4.1 Mikä on (yleisesti) lapsen/nuoren koulutuksen tavoitteena ja tarkoituksena?

Keskustelun jälkeen pyydetään haastateltavia laittamaan seuraavat asiat tärkeysjärjestykseen.  
(Liite 1.)

Yksilötaso: koulutuksen tavoitteena ja tarkoituksena lapsen/nuoren

- onnellisuus ja *hyvinvointi*
- tiedollis-aidollinen, älyllis-kriittinen *kehitys*
- sosiaalinen ja persoonallinen *kasvaminen*
- koulumenestys, kreditit ja pääsy työmarkkinoille => *menestys* työmarkkinoilla (ja tietyn statuksen saavuttaminen)

Miten suhtaudutaan siihen, että samassa koulussa ja jopa samassa luokassa on *kaikenlaisia lapsia*

- tukea tarvitsevia (erityisopetus)
- erilaisista sosiaalisista taustoista tulevia lapsia

#### Monikulttuurisuus

*Millaisia maahanmuuttajia on Espoossa?*

- Mitä ajatellaan siitä että *maahanmuuttajataustaisia oppilaita* on samassa koulussa / *samalla luokalla* (liitteenä HS taulukko)

Onko vanhemmilla sosiaalisen ja etnisen oppilasryhmän yhdistelmästä *kokemuksia*? Millaisia?

- Onko tällä ollut vaikutusta oman lapsen oppimiseen / oppimiskokemuksiin? Jos on havaittu negatiivisia vaikutuksia, *onko kodeilla keinoja vähentää niitä oman lapsen kohdalla*? Miten?

4.2 Yksilö / yhteisö, *peruskoulutus yksilön vai yleisen edun mukaan*. Vai sekä että?

Mitä ajatellaan siitä että kukin saa *itselleen sopivaa* ja näin varsin erilaista opetusta VAI että kaikki saavat suurin piirtein *samanlaista ja laadukasta*, yhteistä opetusta.

Pitäisikö kaikilla olla mahdollisuus saada yhtä laadukas peruskoulutus ja sen jälkeen samanlaiset mahdollisuudet valita jatkokoulutus (*koulutuksellinen tasa-arvo, equality*)?

Tulisiko kaikkien saada omia tarpeitaan ja vaatimuksiaan vastaavaa koulutusta (*koulutuksellinen oikeus, equity*)?

Nähdäänkö *ristiriitaa* siinä, että vanhemmat saattavat haluta yhteiskunnassa kaikille lapsille tasalaatuisen peruskoulutuksen, mutta silti tekevät yksilöllisiä valintoja omalle lapselleen? Millaista *ristiriitaa*?

Onko suomalainen peruskoulu kokemuksen perusteella *tarpeeksi* / *liian* vaativa

- *oppimisen* (oppisisällöt, älyllinen kehitys jne.) suhteen
- *kasvamisen* (sosiaalisuus, käytöstavat jne.) suhteen?

→ Perustelut em. näkemyksille

Mitä mieltä ollaan seuraavista väittämistä:

1. on tärkeää, että kaikki peruskoulut ovat *riittävän* korkealaatuisia
2. on tärkeää, että *erinomaisia* ("huippu")kouluja?

→ Perustelut näkemyksille

### **Koulutuspolitiikka:**

Olisiko *peruskoulu järjestettävä yhtenäisessä peruskoulussa* eli yhtenäiskoulussa (1-9 lk) vai jaettuna *ala- ja yläkouluun* (1-6 lk + 7-9 lk)?

Miten peruskoulutus tulisi järjestää? Siten että

1. *kouluviranomaiset ja -asiantuntijat* päättävät kunnallisen koulun asioista, jolloin esim. oppilaat menevät pääsääntöisesti asuinalueen mukaiseen lähikouluunsa
2. kouluja on monenlaisia; kunnallisia, valtiollisia ja yksityisiä. '*Markkinat*' (= *kysyntä*) määräävät nykyistä enemmän, eli *kukin perhe ja oppilas* päättävät siitä, mihin kouluun hakeutuu?

→ Perustelut näkemykselle

### **Lopuksi**

Lisättävää?

Voiko ottaa tarvittaessa uudelleen yhteyttä?

Muistithan allekirjoituttaa lomakkeen, jossa annetaan lupa tutkimusmateriaalin käyttämiseen.

## LIITE 1. Osioon 4 haastattelun virikkeiksi

1. Laita tärkeysjärjestykseen 1-4:

Koulutuksen tavoitteena ja tarkoituksena on lapsen/nuoren

- onnellisuus ja <i>hyvinvointi</i>	
- tiedollis-taidollinen, älyllis-kriittinen <i>kehitys</i>	
- sosiaalinen ja persoonallinen <i>kasvaminen</i>	
- koulumenestys, hyvät todistukset ja pääsy työmarkkinoille => menestys työelämässä	

## LIITE 2. Osioon 4 haastattelun virikkeiksi

### 1. Laita tärkeysjärjestykseen 1-2:

- kaikki saavat suurin piirtein <i>samanlaista ja laadukasta</i> , yhteistä opetusta	
- kukin saa <i>itselleen sopivaa</i> ja siten varsin erilaista opetusta	

### 2. Laita tärkeysjärjestykseen 1-2:

- koulutuksellinen tasa-arvo ( <i>equality</i> ): kaikilla mahdollisuus saada yhtä laadukas peruskoulutus ja sen jälkeen samanlaiset mahdollisuudet valita jatkokoulutus	
- koulutuksellinen oikeus ( <i>equity</i> ): kaikki saisivat omia tarpeitaan ja vaatimuksiaan vastaavaa peruskoulutusta	

### 3. Onko suomalainen peruskoulu kokemuksen perusteella *tarpeeksi* / *liian vaativa*

- <i>oppimisen</i> (oppisisällöt, älyllinen kehitys jne.) suhteen		
- <i>kasvamisen</i> (sosiaalisuus, käytöstavat jne.) suhteen		

### 4. Laita tärkeysjärjestykseen (1-2)

- kaikki koulut ovat <i>riittävän</i> korkealaatuisia?	
- löytyy on <i>erinomaisia</i> kouluja?	

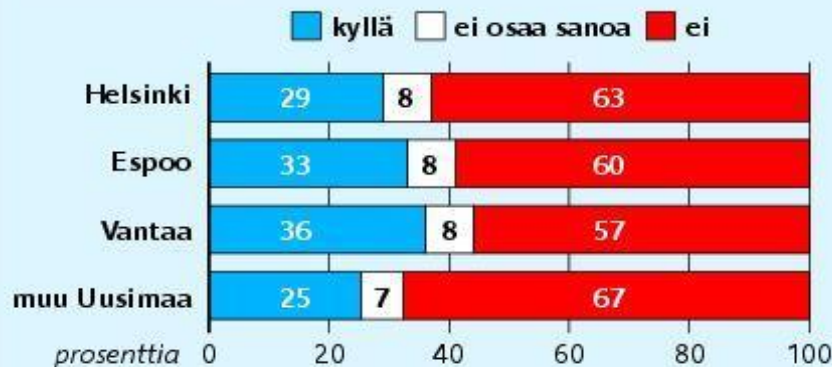
### 5. Kumpi on parempi tapa järjestää peruskoulutus (1-2)

lähes kaikki koulut ovat kunnallisia, jolloin kouluviranomaiset ja -asiantuntijat johtavat ja päättävät koulun asioista, esim. siitä mihin kouluun oppilaat menevät (lähikouluperiaate)	
kouluja on monenlaisia (kunnallisia, valtiollisia ja yksityisiä) ja 'markkinat' tai kysyntä (= kukin perhe ja oppilas) päättävät nykyistä enemmän siitä, mihin kouluun hakeudutaan	

### LIITE 3. HS: Pitäisikö maahanmuuttajataustaisten määrää vähentää koululuokissa?

#### Enemmistö vastustaa maahanmuuttajien osuuden rajoittamista kouluissa

”Pitäisikö kouluissa mielestänne olla rajoitukset, miten suuri osa luokan oppilaista voi olla maahanmuuttajataustaisia?”



Niiden osuus, jotka kannattavat rajoituksia sille, miten suuri osa luokan oppilaista voi olla maahanmuuttajataustaisia.



Lähde: HS 10.1.2011. ”Joka kolmas uusmaalainen kannattaa kouluihin maahanmuuttajille kiintiöitä”

<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Joka+kolmas+uusmaalainen+kannattaa+kouluihin+maahanmuuttajille+kiinti%C3%B6it%C3%A4/1135262931417>



**LIITE 4. SES -tikkaat** (The MacArthur Scale of Subjective Social Status)

*Oma kokemus omasta sosioekonomisesta asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa:*  
kyse on koulutuksesta, ammatista ja tuloista.

Jokaista em. kohtaa tarkastellaan ensin erikseen ja lopuksi arvioiden kokonaisuutta.

**Mille askelmalle sijoitat itsesi suhteessa muihin suomalaisiin?**

→ Perustelut näkemyksille

**Ylimmälle askelmalle sijoittuvat henkilöt, joilla on korkein koulutus ja ammattiasema sekä korkeimmat tulot.**



**Alimmalle askelmalle sijoittuvat henkilöt, joilla on matalin koulutus, ammattiasema ja tulotaso.**

Liite 2. Kouluvalintaperusteluista hahmottuneet diskurssit sekä niiden sisältämät arvot ja representaatiot.

<b>Representaatio Ihanne/Uhkakuva</b>	<b>Hyvinvointi- diskurssi</b>	<b>Turvallisuus- diskurssi</b>	<b>Menestys- diskurssi</b>	<b>Itsensä toteuttamis- diskurssi</b>	<b>Tasavertaisuus- diskurssi</b>
<b>Lähiyhteisö</b>	Sosiaalinen, viihtyisä, terveellinen/ Ankea, huonokuntoinen	Tuttu, rauhallinen/ Muuttuva, levoton	Valikoitunut, laadukas/ Heterogeeninen	Harrastus- ja valinnan mahdollisuudet/ Kaikille sama muotti	Avoin/Umpio
<b>Vanhemmuus</b>	Välittävä, aikaa lapselle/ Urakeskeinen, ongelmainen	Välittävä, aikaa lapselle, sosiaalisesti ohjaileva/ Urakeskeinen, ongelmainen	Kannustaja, varmistaja, ”tiikeriäiti”/ Passiivinen	Rohkaiseva, kokeiluja salliva/ Välinpitämätön	Yhdenvertaisuuteen kasvattava/ Elitismi
<b>Suomalainen koulu</b>	Lämmin yhteisö/ Sosiaalisesti pirstaloitunut	Perinteisesti kasvattava, järjestys/ Menetetty työrauha, sekavuus	Selektiivisyys suotavaa/ Tasapäästävä massakoulu	Innostava, jokaisen vahvuuksia kannustava/ Erilaisuutta huomaamaton, passivoiva	Mahdollisuuksien tasa-arvo/ Kansallisen sivistystason hukkaaminen
<b>Arvot</b>	Hyväntahtoisuus	Yhdenmukaisuus, perinteet, turvallisuus	Suoriutuminen, valta	Itseohjautuvuus, virikkeisyys	Universalismi, itseohjautuvuus